

**ALPHABETISIERUNGSBESTREBUNGEN IN DER DRITTEN WELT:  
ERFOLGSVORAUSSETZUNGEN UND WIRKUNGEN  
IN  
ENTWICKLUNGSSTOZIOLOGISCHER SICHT**

von

**Diplom-Sozialwirt Hanno Schindeler**

aus

**Horb/Neckar**

**1973**





**ALPHABETISIERUNGSBESTREBUNGEN IN DER DRITTEN WELT:  
ERFOLGSVORAUSSETZUNGEN UND WIRKUNGEN  
IN  
ENTWICKLUNGSSTOZIOLOGISCHER SICHT**

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften  
(Dr. rer. pol.)  
an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

vorgelegt  
von  
**Diplom-Sozialwirt Hanno Schindele**  
aus  
**Horb/Neckar**



|                   |                              |
|-------------------|------------------------------|
| Referent:         | Prof. Dr. Gerhard Wurzbacher |
| Korreferent:      | Prof. Dr. Rolf Berke         |
| Promotionstermin: | 7. November 1973             |



## Einleitung

Die vorliegende Schrift ist eine Darstellung der Geschichte der deutschen Literatur von der Mitte des 18. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Sie ist in drei Teile gegliedert: 1. Die deutsche Literatur der Aufklärung, 2. Die deutsche Literatur der Romantik, 3. Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts.

Die deutsche Literatur der Aufklärung ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte.

### Meinen Eltern gewidmet

Die deutsche Literatur der Romantik ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte.

Die deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte. Sie ist eine Zeit der großen geistigen Freiheit und der großen geistigen Fortschritte.



Digitized by the Internet Archive  
in 2026

[https://archive.org/details/IA41548408\\_0061](https://archive.org/details/IA41548408_0061)



## V O R W O R T

Für die wissenschaftliche Betreuung und Beratung bei der Anfertigung dieser Arbeit bin ich Herrn Prof. Dr. Gerhard Wurzbacher sowie seinen Assistenten, den Herren Dr. Badal SenGupta und Horst Beyer, zu tiefem Dank verpflichtet.

Mein Dank gilt auch all jenen Institutionen, die mich bereitwillig mit notwendigem Alphabetisierungsmaterial und Auskünften versorgt haben, so das UNESCO-Headquarter (Paris), die Deutsche UNESCO-Kommission (Köln), das UNESCO-Institut für Pädagogik (Hamburg), die Erziehungsministerien in Italien (Rom), Indien (New Delhi), Kuba (Havana) und Thailand (Bangkok), das International Institute for Adult Literacy Methods (Teheran), die South Pacific Commission (Nouméa, Neu-Kaledonien), die World Education Inc. (New York), sowie das Department of Adult Education der Universität Manchester und das College of Social and Behavioral Sciences der University of South Florida (Tampa).

Sehr verbunden bin ich auch den vielen Bildungs- und Alphabetisierungsexperten, die mir auf meiner Studienreise durch Südost-Asien (Thailand, Malaysia, Indonesien) im Winter 1972/73 wertvolle Hinweise, Informationen und Anregungen geben konnten. Schließlich danke ich der zentralen Kommission für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses an der Universität Erlangen-Nürnberg, die mir durch die Bewilligung eines Stipendiums gemäß dem Graduiertenförderungsgesetz eine Freistellung von beruflicher Arbeit und damit einen beschleunigten Fortgang und Abschluß dieser Dissertation ermöglicht hat.

Inhaltsverzeichnis:

|                                                                          | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Einleitung                                                            | 1     |
| 2. Der theoretische Rahmen der Alphabetisierung                          | 11    |
| 2.1. Alphabetisierung und Modernisierung                                 | 11    |
| 2.1.1. Alphabetisierungsrelevante Persönlichkeitsvariablen               | 13    |
| 2.1.2. Sozialisationsprozesse bei der Alphabetisierung                   | 16    |
| 2.1.3. Alphabetisierungsrelevante soziostrukturelle Variablen            | 21    |
| 2.2. Die Alphabetisierung als Diffusionsprozeß                           | 25    |
| 3. Die Ausgangssituation bei der Alphabetisierung in Entwicklungsländern | 31    |
| 3.1. Religion                                                            | 35    |
| 3.2. Stand des Bildungswesens                                            | 42    |
| 3.3. Sozialstruktur und Mobilität                                        | 47    |
| 3.3.1. Sozialstruktur                                                    | 47    |
| 3.3.1.1. Schichtung                                                      | 47    |
| 3.3.1.2. Stadt-Land-Unterschied                                          | 51    |
| 3.3.1.3. Geschlechter-Diskrepanz                                         | 54    |
| 3.3.1.4. Minoritäten                                                     | 57    |
| 3.3.1.5. Familie und Führer                                              | 58    |
| 3.3.2. Mobilität                                                         | 63    |
| 3.3.2.1. Vertikale Mobilität                                             | 63    |
| 3.3.2.2. Urbanisierung und horizontale Mobilität                         | 64    |
| 3.3.2.3. Geographische Mobilität                                         | 68    |





|                                                                      | Seite |
|----------------------------------------------------------------------|-------|
| 4.3. Personale, regionale und zeitliche Ausdehnung                   | 122   |
| 4.3.1. Personale und räumliche Abgrenzung                            | 123   |
| 4.3.2. Zeitlicher Rahmen                                             | 128   |
| 4.3.3. Gesamtkonzeptionen                                            | 132   |
| 4.4. Motivierung der Teilnehmer                                      | 135   |
| 4.4.1. Motive und Interessen                                         | 136   |
| 4.4.2. Propaganda und Öffentlichkeitsarbeit                          | 138   |
| 4.4.3. Anreize durch Organisation und<br>Durchführung                | 141   |
| 4.4.4. Verbindung mit sozialem und wirtschaft-<br>lichem Fortschritt | 144   |
| 4.5. Sprache und Schrift                                             | 146   |
| 4.5.1. Sprache                                                       | 146   |
| 4.5.2. Schrift                                                       | 149   |
| 4.6. Lehrmethoden und Unterrichtsformen                              | 152   |
| 4.6.1. Lehrmethoden                                                  | 152   |
| 4.6.1.1. Lesen                                                       | 154   |
| 4.6.1.2. Schreiben                                                   | 160   |
| 4.6.1.3. Rechnen und andere Fächer                                   | 163   |
| 4.6.2. Unterrichtsformen                                             | 164   |
| 4.6.2.1. Klassenunterricht                                           | 165   |
| 4.6.2.2. Each-One-Teach-One-Methode                                  | 167   |
| 4.6.2.3. Radio und Fernsehen                                         | 170   |
| 4.7. Lehr- und Lernmittel                                            | 174   |
| 4.7.1. Fibeln und Lesebücher                                         | 175   |
| 4.7.2. Ergänzende Lehrmittel und Lernhilfen                          | 178   |
| 4.7.3. Neuere Lernmittel                                             | 182   |
| 4.7.4. Produktion und Verteilung der Lehr- und<br>Lernmittel         | 184   |

|                                                                                      | Seite |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 4.8. Erhaltung des Alphabetentums und weiter-<br>bildende Maßnahmen                  | 185   |
| 4.8.1. Material zur Erhaltung und Verbesserung<br>der alphabetischen Fähigkeiten     | 187   |
| 4.8.2. Weiterbildungsveranstaltungen                                                 | 193   |
| 4.9. Zusammenfassung                                                                 | 196   |
| 5. Die Bedeutung der Alphabetisierung für den<br>Entwicklungsprozeß                  | 199   |
| 5.1. Allgemeine entwicklungsfördernde Wirkungen                                      | 203   |
| 5.1.1. Schaffung der psychischen Voraussetzungen<br>der Entwicklung                  | 204   |
| 5.1.2. Vermittlung einer Technik zur besseren<br>Lebensbewältigung                   | 211   |
| 5.1.3. Beitrag zu effizienterem Schulwesen                                           | 217   |
| 5.2. Soziale Entwicklung                                                             | 218   |
| 5.2.1. Förderung der Mobilität                                                       | 220   |
| 5.2.2. Veränderung sozialer Verhaltensweisen                                         | 224   |
| 5.2.3. Verbesserung der sozialen Verhältnisse                                        | 226   |
| 5.3. Ökonomische Entwicklung                                                         | 229   |
| 5.3.1. Allgemeine bildungsökonomische Zusammen-<br>hänge                             | 232   |
| 5.3.2. Alphabetisierung und Wirtschaftswachstum                                      | 236   |
| 5.3.3. Mikroökonomische Wirkungen                                                    | 243   |
| 5.3.3.1. Primärsektor                                                                | 247   |
| 5.3.3.2. Sekundärsektor                                                              | 251   |
| 5.4. Politische Entwicklung                                                          | 256   |
| 5.4.1. Politische Bewußtseinsbildung, politische<br>Sozialisation und Indoktrination | 261   |

|                                                                                           | Seite |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 5.4.2. Nationale Integration und politische Stabilität                                    | 264   |
| 5.4.3. Alphabetisierung und Demokratie                                                    | 266   |
| 5.5. Potentielle Gefahren der Alphabetisierung                                            | 270   |
| 5.5.1. Entfremdung und überhöhtes Aspirationsniveau                                       | 271   |
| 5.5.2. Landflucht und Arbeitslosigkeit                                                    | 274   |
| 5.5.3. Politische Gefahren                                                                | 277   |
| 5.5.4. Gegenmaßnahmen                                                                     | 280   |
| 5.6. Zusammenfassung                                                                      | 283   |
| 6. Ergebnis der Untersuchung und Schlußfolgerungen                                        | 287   |
| 6.1. Hauptprobleme der Alphabetisierung                                                   | 287   |
| 6.2. Wechselwirkung zwischen Alphabetisierung und Entwicklung                             | 290   |
| 6.3. Vorschläge für künftige Forschung                                                    | 292   |
| 7. Anhang: Entwicklung und Stand der Alphabetisierungsbestrebungen in der Dritten Welt    | 297   |
| 7.1. Historischer Abriß der Alphabetisierungsbestrebungen                                 | 297   |
| 7.1.1. Traditionelle Programme                                                            | 298   |
| 7.1.2. Experimentelles Weltprogramm der UNESCO                                            | 299   |
| 7.2. Statistischer Überblick über den Analphabetismus                                     | 302   |
| 7.2.1. Statistische Probleme                                                              | 302   |
| 7.2.2. Statistik 1950 bis 1970                                                            | 304   |
| 7.2.3. Aufschlüsselung der Statistiken nach Geschlecht, Alter und Wohnsitz (Stadt - Land) | 307   |
| 7.2.4. Die weitere Entwicklung und ihre Determinanten                                     | 310   |



Verzeichnis der Tabellen und Schaubilder:

Seite

Tabellen:

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabelle 1: Vergleich zwischen den Analphabetenquoten um 1950 und den darauf folgenden Änderungen der absoluten Analphabetenziffern bei 19 Staaten und Territorien | 45  |
| Tabelle 2: Vergleich der Analphabetenquoten bei Erwachsenen (10+ Jahre) in entwickelten und unterentwickelten Ländern um 1950 (in Prozent)                        | 239 |
| Tabelle 3: Zusammenhang zwischen Analphabetenquoten (1950-54) und Prokopf-Einkommen (1955) in 90 Ländern                                                          | 241 |
| Tabelle 4: Durchschnittliches Einkommen von Arbeitskräften verschiedener Bildungsstufen in Venezuela                                                              | 245 |
| Tabelle 5: Beurteilung alphabetischer und analphabetischer Arbeiter in zwei Textilfabriken Bombays durch ihre Vorgesetzten (in Prozent)                           | 253 |
| Tabelle 6: Produktivitätsindex bei alphabetischen und analphabetischen Arbeitern in zwei Textilfabriken Bombays (in Prozent)                                      | 254 |
| Tabelle 7: Stand des Analphabetismus in der Welt im Jahre 1950                                                                                                    | 304 |
| Tabelle 8: Entwicklung des Analphabetismus in der Welt von 1950 bis 1970                                                                                          | 305 |
| Tabelle 9: Stand des Analphabetismus in der Welt in den Jahren 1960 und 1970 nach Regionen                                                                        | 307 |
| Tabelle 10: Analphabetenquote bei Männern und Frauen (15+ Jahre) in den Jahren 1960 und 1970 (in Prozent)                                                         | 308 |
| Tabelle 11: Analphabetenquoten in Algerien nach Alter und Geschlecht im Jahre 1965 (in Prozent)                                                                   | 309 |
| Tabelle 12: Analphabetenquoten getrennt nach Stadt und Land in elf lateinamerikanischen Staaten im Jahre 1950 (in Prozent)                                        | 309 |

Schaubilder:

|                                                                                                                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Schaubild 1: Schematischer Zusammenhang zwischen<br>Alphabetisierung und Modernisierung                                                                                   | 20  |
| Schaubild 2: Die Alphabetisierung als Diffusionsprozeß                                                                                                                    | 29  |
| Schaubild 3: Bisherige und vorausgeschätzte Entwicklung<br>der erwachsenen Gesamtbevölkerung (15+ Jahre)<br>sowie der Alphabeten- und Analphabetenziffern<br>auf der Erde | 311 |

## 1. EINLEITUNG

In den entwickelten Industrienationen wird die Fähigkeit des Lesens und Schreibens als Selbstverständlichkeit betrachtet, als unabdingbares Rüstzeug für die Gestaltung des individuellen Lebens. Die ganze soziale, ökonomische und politische Struktur dieser Staaten ist auf der Tatsache aufgebaut, daß jeder erwachsene Bürger an der schriftlichen Kommunikation und den gedruckten Medien partizipieren kann. Doch ein solcher Entwicklungsstand wurde erst in jüngerer Zeit, d.h. in unserem Jahrhundert erreicht. Entscheidend hierfür war die Verwirklichung der Schulpflicht, die hauptsächlich im letzten Jahrhundert stattfand<sup>1)</sup> und durch die das Analphabetentum allmählich mit dem Heranwachsen neuer Schülergenerationen verschwand.

Die Staaten der Dritten Welt dagegen, deren Bevölkerung im Durchschnitt zu fast 60 % aus Analphabeten besteht, sind noch weit davon entfernt, Lesen und Schreiben als selbstverständliche Fähigkeiten ansehen zu können. Dies liegt hauptsächlich an einem in qualitativer und quantitativer Hinsicht völlig unzureichenden Schulsystem, das noch längst nicht alle Kinder im schulpflichtigen Alter erfaßt. Wird schon allein durch diese Ursache die Zahl der analphabetischen Erwachsenen laufend ergänzt und sogar vergrößert, so kommen außerdem noch jene Heranwachsenden hinzu, die durch unzureichende Schulbildung und illiterate Umwelt wieder zu sekundären Analphabeten werden.

---

1) Die Schulpflicht wurde z.B. in Preußen schon 1763 eingeführt, in Großbritannien 1870, in Frankreich 1882 und in den meisten Staaten der USA um 1900 (vgl. JEFFRIES, 1967, S. 6). Hinzugefügt werden muß allerdings, daß in vielen westlichen Nationen schon vor der Einführung der Schulpflicht das Analphabetentum stark zurückgedrängt war. So hatten z.B. Preußen, Schweden, Schottland, Dänemark, Finnland, Holland, Island, Norwegen und die Schweiz um 1850 eine Analphabetenquote unter 30 % (vgl. CIPOLLA, 1969, S. 113-115; vgl. auch HOFFMANN, 1968, S. 85).

Die Bildungsmisere in der Dritten Welt wird - wie die gesamte Entwicklungsproblematik - durch die Bevölkerungsexplosion weiter verschärft. Es ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch vollkommen ungewiß, wann der Ausbau des Schulwesens die Bevölkerungsexpansion eingeholt haben wird. So wäre es geradezu unverantwortlich, sich bezüglich der Eliminierung des Analphabetismus allein auf das formale Bildungssystem zu verlassen und darauf zu warten, bis dieser Prozeß in vielleicht 100 Jahren abgeschlossen sein wird. Neben der eklatanten Verletzung des Rechts auf Bildung (verankert in Art. 26 der Allgemeinen Menschenrechtserklärung der UN) ließe man dabei ein geistiges und wirtschaftliches Potential ungeheuren Ausmaßes brachliegen, das anderweitig dem Entwicklungsprozeß zugute kommen könnte.

Deshalb wird allmählich erkannt, daß der Kampf gegen das Analphabetentum noch an einer zweiten Front geführt werden muß: an der Front der Erwachsenenalphabetisierung. Nur durch das Zusammenwirken von Schule und Erwachsenenkursen kann das Problem einer baldigen Lösung entgegengeführt werden. Daneben sprechen auch bildungsökonomische Gesichtspunkte für die Durchführung der Erwachsenenalphabetisierung: Sie bringt eine bedeutend schnellere Rendite der entsprechenden Bildungsinvestitionen (durch die sofortige Anwendung der neuerworbenen Fähigkeiten im Berufsleben!) mit sich und kostet pro Person beträchtlich weniger als die Primarschulerziehung der Kinder.<sup>1)</sup>

---

1) In Tunesien z.B. führten neuere Berechnungen zu dem Ergebnis, daß ein dreijähriger Alphabetisierungskurs US \$ 32,80 pro Teilnehmer kostete; vier Jahre Primarschule aber, die dem erreichten Standard dieses Kurses entsprechen, kosteten pro Schüler ca. US \$ 600! (Vgl. SIMMONS, 1970) Zahlen aus Thailand sprechen (bei einem niedrigeren erreichten Standard) von umgerechnet DM 47 gegenüber DM 280 (vgl. WORLD EDUCATION, 1973, S. 13).



Diese Zusammenhänge haben sich allerdings noch nicht in ausreichendem Maße in der öffentlichen Meinung niedergeschlagen. Während das formale Erziehungssystem allgemein als Notwendigkeit akzeptiert ist, muß die Erwachsenenbildung - und mit ihr die Alphabetisierung - in den Entwicklungsländern erst ihren Sinn und Nutzen beweisen. Deshalb verbindet sich mit dieser Arbeit unter anderem das Ziel, die überragende Bedeutung der Erwachsenenalphabetisierung für den Fortschritt der Entwicklungsländer ins Bewußtsein zu heben und so der Mobilisierung aller einsetzbaren Kräfte und Mittel zu dienen.

Die große Dringlichkeit des Analphabetenproblems ergibt sich nicht zuletzt aus der Erlangung der politischen Unabhängigkeit vieler Entwicklungsländer nach dem Zweiten Weltkrieg und aus der (wenigstens formal!) gleichberechtigten Einbeziehung dieser neuen Nationen in ein international verflochtenes kulturelles, politisches und wirtschaftliches System, durch die das Handicap einer vorherrschend analphabetischen Bevölkerung unausweichlich bewußt wird. Die mit dieser Selbständigwerdung und dem zwangsläufigen Vergleich mit dem Westen verbundene Forderung nach Entwicklung und Modernisierung impliziert - unter anderem - die Bildung der bisher analphabetischen Volksmassen, da ohne ausreichendes Potential an ausgebildeten Arbeitskräften der Entwicklungsprozeß nicht in Gang gebracht werden kann. Wie noch zu zeigen sein wird, verhilft schon eine minimale Bildung, wie sie die Alphabetisierung vermittelt, zu einer erhöhten Arbeitsproduktivität. Daneben bildet die Alphabetisierung natürlich auch die Grundlage für jede weiterführende Ausbildung und damit höhere berufliche Qualifikation.

Auch die Verwirklichung einer offenen und mobilen Gesellschaftsordnung als Ziel der sozialen Entwicklung verlangt eine Anhebung des durchschnittlichen Bildungsstandards und somit als ersten Schritt

die Alphabetisierung. Ebenso ist es evident, daß eine politische Entwicklung im Sinne der Demokratisierung und damit der Partizipation aller Staatsbürger an politischen Rechten und Pflichten nur möglich ist, wenn das ganze Volk lesen und schreiben kann.

Die mit der Alphabetisierung verbundene Zielsetzung läßt sich aus dem bisher Gesagten ableiten: Einerseits soll sie dem Individuum zu der kulturellen Bereicherung seines Lebens sowie zur Ausweitung seiner Fähigkeiten zur Lebensbewältigung und Existenzsicherung verhelfen, andererseits die staatliche Gemeinschaft auf dem Weg zur sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung unterstützen.

Die entwicklungsfördernden Wirkungen der Alphabetisierung werden von den Verantwortlichen in den Entwicklungsländern in zunehmendem Maße erkannt. Sie beginnen, der Erwachsenenalphabetisierung eine größere Bedeutung in der Bildungspolitik einzuräumen, sie bewußt in die Entwicklungsplanung einzubeziehen und sie somit für die nationale Entwicklung nutzbar zu machen (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 50 f).

Dieser Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Entwicklung ist der zentrale Gegenstand dieser Arbeit, der - wenn er auch nicht in jedem Abschnitt explizit behandelt wird - doch den Orientierungspunkt abgibt, auf den hin sämtliche Ausführungen ausgerichtet sind, und der die Beschäftigung mit dem Thema Alphabetisierung primär legitimiert. Deshalb führt auch die Gliederung dieser Untersuchung in logischer Reihenfolge auf diesen Punkt hin:

Kap. 2 ist als Einführung zu verstehen, die die Alphabetisierung in einen theoretischen Bezugsrahmen stellen will, indem es die Alphabetisierung einerseits als abhängige Variable der (unterentwickelten) Ausgangssituation, andererseits aber auch als unabhängige Variable - und somit als Determinante - für die Zielvariablen der

Entwicklung darstellt. Es soll dabei gezeigt werden, wie die Alphabetisierung über die Einwirkung auf die gesamte Sozialisationskonstellation modernisierend auf Individuum und Gesamtgesellschaft wirkt. Darüber hinaus wird die Alphabetisierung beschrieben als Diffusionsprozeß, dessen Wirkung von Ausgangs- und Durchführungsvariablen abhängig ist.

Als Hauptteil dieser Arbeit sind die Kap. 3-5 anzusehen. Will man sich die entwicklungspositiven Eigenschaften der Alphabetisierung zunutze machen, so stellt sich als erstes die Frage nach den Voraussetzungen einer erfolgreichen Alphabetisierung. Es ist evident, daß nur dann, wenn ein Alphabetisierungsprogramm erfolgreich zu Ende geführt wird, sich seine günstigen Wirkungen zeigen können. Deshalb soll zunächst in Kap. 3 untersucht werden, welche Faktoren der Ausgangssituation in Entwicklungsländern funktional bzw. dysfunktional für den Erfolg eines Alphabetisierungsprojekts sind. Bei dieser Ausgangssituation werden vor allem kulturelle, soziale, wirtschaftliche und politische Faktoren behandelt. Dieser soziale Kontext (im weitesten Wortsinn!) der Alphabetisierung wurde bisher in der praktischen wie theoretischen Arbeit stark vernachlässigt, was zum Scheitern vieler Alphabetisierungskampagnen führte. Kap. 3 soll dazu beitragen, die Bedeutung der sozialen Umweltbedingungen bewußt zu machen und von der Notwendigkeit ihrer stärkeren Berücksichtigung zu überzeugen. Für die praktische Arbeit wird diese Untersuchung vor allem dadurch relevant, daß ihre Ergebnisse Hinweise darauf geben, in welchem Kontext ein Alphabetisierungsprogramm Aussicht auf Erfolg hat bzw. in welcher Richtung - sofern dies möglich ist - versucht werden sollte, die Ausgangssituation zu verändern.

Die zweite Voraussetzung einer erfolgreichen Alphabetisierung betrifft ihre Durchführung. Deshalb werden in Kap. 4 Fragen der Organisation und Methoden der Alphabetisierung behandelt. Hinsichtlich der Effizienz der unterschiedlichen Organisationsformen und Methoden

besteht bisher durchaus keine Klarheit. Gerade die Erforschung der Erfolgsvoraussetzungen innerhalb dieses Bereichs ist aber von größter praktischer Bedeutung, da bei der organisatorischen und methodischen Planung von Alphabetisierungsaktivitäten meistens echte Alternativen bestehen und entsprechende Forschungsergebnisse relativ einfach berücksichtigt werden können. Mit der Zusammenstellung solcher empirisch gesicherter Aussagen verbindet sich deshalb die Hoffnung, zur effizienteren Gestaltung von Alphabetisierungsprogrammen beizutragen.

Die Darstellung der Wirkungen der Alphabetisierung in Kap. 5 verfolgt den Zweck, detailliert und empirisch fundiert aufzuzeigen, welchen Beitrag die Alphabetisierung überhaupt für die Entwicklung im individuellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich leisten kann. Da der Einfluß der Alphabetisierungsbestrebungen auf den Entwicklungsprozeß in seiner Art und seinem Ausmaß bisher noch nicht systematisch erforscht und zusammenfassend dargestellt wurde - die vorliegenden Abhandlungen zu diesem Thema erscheinen meistens zu knapp, zu einseitig oder zu spekulativ -, soll hier versucht werden, den Alphabetisierungseffekt auf empirischer Grundlage zu präzisieren und damit für die Entwicklungsplanung kalkulierbar zu machen.

Wie aus dem oben skizzierten Aufbau der Arbeit hervorgeht, werden in den drei Hauptkapiteln 3-5 folgende Phänomene analysiert:

Ausgangssituation - Durchführung - Auswirkungen.

Diese Analyseschritte beinhalten eine logische Reihenfolge und gewährleisten somit den inneren Zusammenhang zwischen den einzelnen Kapiteln. Auf den theoretischen Aspekt der Gliederung wird im nächsten Kapitel einzugehen sein (vgl. unten, Abschn. 2.2.).

Kap. 6 faßt abschließend die Ergebnisse dieser Arbeit zusammen und zieht Schlußfolgerungen daraus. Dabei werden die Hauptprobleme, wie sie sich rückblickend zeigen, dargestellt sowie nochmals auf die Wechselbeziehungen zwischen Alphabetisierung und Entwicklung Bezug genommen. Zuletzt wird ein Ausblick auf künftig notwendige Forschungsarbeiten gegeben.

Um den Aufbau und Ablauf der vorliegenden Untersuchung nicht durch historische und statistische Fakten unnötig zu stören und in die Länge zu ziehen, wird ein Überblick über die bisherigen Alphabetisierungsbestrebungen und über das quantitative Ausmaß des Analphabetismus in einem Anhang (Kap. 7) gegeben. Dabei soll klargemacht werden, welch ungeheures Problem der Analphabetismus in der Dritten Welt darstellt und welch gesteigerter Aktivitäten es bedarf, um bei seiner Reduzierung einen Schritt weiterzukommen - geschweige denn, ihn völlig zu eliminieren.

Nachdem hiermit Aufbau und Zielsetzung der Arbeit knapp umrissen wurden, sollen nun noch einige allgemeine Bemerkungen zum Thema folgen.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Literaturstudie dar. Die Literaturbeschaffung war allerdings nicht immer einfach, da ein großer Teil der Alphabetisierungsliteratur aus unveröffentlichten Berichten oder aus Aufsätzen in nur schwierig zu beschaffenden Zeitschriften besteht (vgl. MARQUARDT und CORTRIGHT, 1968, S. 52 und 59). Trotzdem konnte der wesentlichste Teil des relevanten Materials durchgesehen und verarbeitet werden.

Die Arbeit stützte sich hauptsächlich auf empirische Berichte über Alphabetisierungsaktivitäten in Entwicklungsländern. Leider bestanden die vorliegenden Berichte meistens aus einer einfachen Beschreibung der jeweils durchgeführten Programme, ohne den Versuch zu machen,



diese zu evaluieren. Manche Schriften verquickten auch deskriptive und normative Aussagen, wodurch es schwierig war, zwischen (realer) Durchführung und (idealem) Programm zu unterscheiden. Am unergiebigsten waren freilich solche Publikationen, die die Alphabetisierungsproblematik rein spekulativ aus der "arm chair - Perspektive" behandelten. Evaluierungsstudien zum Thema Alphabetisierung, die für diese Arbeit sehr nützlich gewesen wäre, gibt es nur ganz wenige. Erst neuerdings wird auf Anraten der UNESCO hin Evaluierung und Forschung systematisch in die Alphabetisierungsprogramme mit einbezogen. Ergebnisse hierüber liegen allerdings noch kaum vor. Die notwendigen Aussagen mußten unter diesen Umständen öfters über Umwege gewonnen werden, so z.B. über den Vergleich von Alphabetisierungsaktivitäten in verschiedenen Situationen oder über die zusammenfassenden Erfahrungsberichte von Experten.

Um das Thema genauer einzugrenzen, folgen nun noch einige Begriffsdefinitionen. - Unter Alphabetisierungsbestrebungen soll die Durchführung von Unterrichtsveranstaltungen verstanden werden, die darauf abzielen, den Teilnehmern Lesen und Schreiben - und häufig auch Rechnen - beizubringen. Obwohl natürlich auch im formalen Schulsystem alphabetisiert wird, meint die Entwicklungsländerliteratur mit Alphabetisierung meist nur solche Tätigkeiten, die sich an Jugendliche und Erwachsene wenden, die dem Primarschulalter entwachsen und überhaupt nicht oder nur unzureichend alphabetisiert worden sind. Die Alphabetisierung ist hier also als eine Form der Erwachsenenbildung und somit als eine außerschulische Aktivität aufzufassen. Im Gegensatz zu den entwickelten Industrienationen, wo die Erwachsenenbildung auf eine Schulbildung aufbaut und hauptsächlich der Weiterbildung bzw. Freizeitgestaltung dient, besteht in Entwicklungsländern der größte Teil der Erwachsenenbildung in der erstmaligen Vermittlung grundlegender Kenntnisse und Fähigkeiten. (Vgl. BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 9; KADEN, 1968, S. 41)

Der Begriff "Dritte Welt" soll - entsprechend dem üblichen Sprachgebrauch - die Gesamtheit der heutigen Entwicklungsländer bezeichnen. Es sind dies hauptsächlich die Länder Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und Ozeaniens. Zwar bestehen in einigen Fällen - wie z.B. in den südeuropäischen Ländern, Israel oder der Südafrikanischen Union - Zuordnungsprobleme, doch brauchen uns diese in diesem Zusammenhang nicht weiter zu beschäftigen. Die Länder der Dritten Welt werden unter anderem gekennzeichnet durch ein niedriges Pro-Kopf-Einkommen, ein starkes Bevölkerungswachstum und ein niedriges Bildungsniveau (jeweils im Verhältnis zu den entwickelten Nationen gesehen). Das Merkmal des niedrigen formalen Bildungsniveaus bedeutet in den Entwicklungsländern relativ hohe Analphabetenquoten und macht den Analphabetismus in praktisch allen diesen Ländern zu einem Problem größten Umfangs.

Entwicklungssoziologie - als weiterer Begriff des Themas - ist die Teildisziplin der Soziologie, die soziologische Fragestellungen, Methoden und Theorien auf die als unterentwickelt definierte Situation in der Dritten Welt anwendet und dabei insbesondere herausfinden will, welche Umstände einer optimalen Entwicklung förderlich sind (vgl. HEINTZ, 1962, S. 12 f; BEHRENDT, 1965, S. 95). Im Sinne dieses speziellen Ziels soll hier untersucht werden, in welcher Form sich die Alphabetisierung günstig für den Entwicklungsprozeß auswirken kann und welche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alphabetisierung (als Mittel der Entwicklung) gegeben sein müssen.

Durch die allgemeine Zielsetzung der Entwicklungssoziologie, den Kontext zwischen sozialen Faktoren und Entwicklungsprozeß aufzuheben, wird der Bereich dieser Arbeit abgegrenzt. Es liegt deshalb das Hauptgewicht auf den sozialen Faktoren im weitesten Sinne, d.h. unter Einbeziehung von kulturellen, sozialen, sozialpsychologischen, wirtschaftlichen und politischen Phänomenen. Darüber hinaus

kommen natürlich auch pädagogische Gesichtspunkte ins Spiel, da es sich bei der Alphabetisierung primär um einen erzieherischen Vorgang handelt.

Entwicklung selbst wird in diesem Zusammenhang als gelenkter Kulturwandel definiert, an dem eine wachsende Anzahl von Personen steuernd und nutznießend teilnimmt und durch den eine Ausweitung der menschlichen Fähigkeiten und Betätigungen in psychischer, sozialer, technischer, wirtschaftlicher und physischer Hinsicht stattfindet (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 130). Auf den Entwicklungsbegriff, der übrigens mit dem vielgebrauchten Ausdruck "Modernisierung" gleichgesetzt werden kann, wird in der Einleitung zu Kap. 5 noch ausführlicher eingegangen werden.

## 2. DER THEORETISCHE RAHMEN DER ALPHABETISIERUNG

Um die Alphabetisierungsbestrebungen in der Dritten Welt in einen theoretischen Rahmen zu stellen, wird in diesem Kapitel versucht werden, die Alphabetisierung als Modernisierungs- und Diffusionsprozeß zu beschreiben. Damit soll von theoretischer Seite her aufgezeigt werden, daß die Alphabetisierung kein isoliertes Phänomen darstellt, sondern in enger Wechselbeziehung zu Individuum und sozialem System und damit zu Entwicklung und Modernisierung steht. Diese Darstellung soll die theoretische Basis für den übrigen Teil der Dissertation liefern, in dem dieselbe Wechselbeziehung aus empirischer Sicht untersucht wird.

### 2.1. Alphabetisierung und Modernisierung

Der breite Wirkungszusammenhang, in dem die Alphabetisierung zu sehen ist, besteht auf der einen Seite in den Ausgangsbedingungen der Entwicklungsländer, auf der anderen Seite in den Zielvorstellungen, die hinsichtlich der zu erreichenden Situation bestehen. Während die Faktoren der Ausgangskonstellation als unabhängige Variablen den Prozeß der Alphabetisierung beeinflussen, besteht umgekehrt die Möglichkeit, daß die Alphabetisierung die Ausgangssituation in Richtung auf die Zielvorstellungen hin verändert. Es entstehen also potentielle Veränderungen, die im Kausalzusammenhang als abhängige Variablen der Alphabetisierung zu verstehen sind.

Die Ausgangssituation in den Ländern der Dritten Welt ist durch verschiedene Merkmale der Unterentwicklung gekennzeichnet. Zu diesen gehören - um nur die offensichtlichsten zu nennen:

- niedriges Prokopf-Einkommen
- ungleichmäßige Einkommensverteilung
- starkes Bevölkerungswachstum
- schlechter Ernährungs- und Gesundheitszustand
- niedriger Bildungsgrad

(vgl. BEHRENDT, 1965, S. 63-68)

Ohne auf die Problematik und Relativität solcher Merkmalskataloge einzugehen ist festzuhalten, daß diese und andere Variablen der Unterentwicklung die Durchführung und den Erfolg der Alphabetisierung beeinflussen. In welchem Ausmaß und in welcher Form diese Beeinflussung stattfindet, wird in Kap. 3 detailliert analysiert werden.

Diesem Zustand der Unterentwicklung wird häufig eine Situation gegenübergestellt, die durch den Prozeß der Entwicklung bzw. Modernisierung<sup>1)</sup> erreicht werden soll und die durch Merkmale gekennzeichnet wird, die das Gegenteil der oben angeführten Unterentwicklungsvariablen darstellen. Als Instrumente der Entwicklungsförderung werden z.B. Industrialisierung, Modernisierung der Landwirtschaft, medizinische und soziale Betreuung sowie Ausdehnung des Bildungswesens einschließlich Erwachsenenalphabetisierung empfohlen. So findet die Alphabetisierung häufig ihre Berücksichtigung in nationalen Entwicklungsplänen - unter der impliziten Annahme, daß von ihr wesentliche Modernisierungsimpulse ausgehen.

---

1) Entwicklung und Modernisierung sollen hier als synonyme Begriffe verwandt werden. Dieser Standpunkt wird weiter unten noch näher erläutert werden (vgl. Einl. zu Kap. 5).



Ausgangsbedingungen und Zielvorstellungen können sowohl von der Seite des Individuums als auch von der des sozialen Systems her gesehen werden. In diesem Sinne soll im folgenden zwischen Persönlichkeitsvariablen und soziostrukturellen Variablen unterschieden werden. Freilich handelt es sich dabei um stark interdependente Bereiche, deren Trennung aber aus heuristischen Gründen zweckmäßig ist. Die Verbindung zwischen beiden wird hauptsächlich durch die verschiedenen Sozialisationsprozesse gewährleistet, auf die unten noch näher einzugehen sein wird.

#### 2.1.1. Alphabetisierungsrelevante Persönlichkeitsvariablen

Als Ausgangsbedingung in der Persönlichkeitsstruktur der meisten Menschen in der Dritten Welt wirkt sich ein Merkmalskomplex für die Alphabetisierung negativ aus, der sich als Traditionsorientierung umschreiben läßt. Hagen hat den entsprechenden Typus als "unschöpferische" oder "autoritäre" Persönlichkeit bezeichnet, die durch geringes Leistungsbedürfnis, geringes Autonomiebedürfnis und ausgeprägtes Abhängigkeitsbedürfnis gekennzeichnet sei. Ihre Vorstellung von der Welt als zufälligem Kräftespiel sowie ihre mangelnde Fähigkeit zur rationalen Erklärung von Naturvorgängen bewirke Angst im Falle von unerwarteten Erscheinungen und Problemen. Deshalb suche sie Geborgenheit in Übereinstimmung mit der Gruppe und klar definierte hierarchische Autoritätsstrukturen, durch die ihr Anweisungen gegeben und Entscheidungen abgenommen werden. (Vgl. HAGEN, 1962, S. 17 f)

Dieser Persönlichkeitstypus ist in traditionellen Gesellschaften - und damit in den meisten heutigen Entwicklungsländern - vorherr-

schend. Die entsprechende Persönlichkeit kann auch als "traditionsgelenkt" umschrieben werden (vgl. RIESMAN U.A., 1958, pass.), wodurch das bewahrende, immobile Element betont werden soll. Behrendt beschreibt dieselbe Persönlichkeit als von Werten kontemplativ-religiöser, magischer und traditioneller Art bestimmt. Diese psychische Bindung an glaubens- und traditionsdeterminierte Lebensformen sowie die kritiklose Unterordnung unter die Gebote der Älteren und anderer überkommener Autoritäten verhindere die Elastizität der Anpassung an sich wandelnde Situationen und die Annahme von Neuerungen. (Vgl. BEHRENDT, 1965, S. 77)

Es ist evident, daß sich die vorherrschende Traditionsorientierung in den Entwicklungsländern für die Entstehung von Motivationen und Bildungsaspirationen, wie sie für eine erfolgreiche Alphabetisierung lebenswichtig sind, ungünstig auswirkt. Insbesondere in Ländern, wo die Masse der Bevölkerung analphabetisch ist, oder in bislang schriftlosen Kulturen dürften die Schwierigkeiten bei der Überwindung alphabetisierungshemmender Persönlichkeitsfaktoren sehr groß sein. Die beharrende Tendenz der traditionellen Orientierung ist hier einer fundamentalen Änderung des Interaktions- und Kommunikationsmusters, wie sie durch die Alphabetisierung impliziert wird, diametral entgegengesetzt.

Die Zielvorstellung der Modernisierung bedingt eine Änderung der Persönlichkeitsvariablen in Richtung auf Abschwächung der extremen Traditionslenkung. Die psychische Bereitschaft zur Übernahme entwicklungsfördernder Neuerungen, die meistens notgedrungen im Gegensatz zur Tradition stehen, wird durch Begriffe wie "Entwicklungsmentalität" (vgl. KNALL, 1962 a, S. 4; DERS., 1962 b, S. 233 f), "Entwicklungsbewußtsein" (vgl. DRAGUHN, 1970) oder "Entwicklungsbereitschaft" (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 186-198) gekennzeichnet. Als ihre Grundelemente stellt Behrendt idealtypisch folgende heraus:

- Mobilisierung und Ausweitung der Lebensansprüche  
(Nichtbescheiden mit dem Überlieferten und Bestehenden).
  - Voluntarismus statt Determinismus  
(Glaube an die Fähigkeit, ja Pflicht des Menschen, sich  
und seine Umwelt zu erforschen und zu verbessern).
  - Herausbildung von neuen Wertordnungen und Verhaltensweisen  
(z.B. Recht auf Kritik, Prinzip der Sachlichkeit und damit  
Scheidung zwischen privatem und öffentlichem, persönlichem  
und beruflichem Bereich).
  - Individuation  
(individuelle Ziel- und Mittelwahl, auch wenn diese mit  
bisherigen sozialen Beziehungen unvereinbar sind).
  - Relative Intellektualisierung  
(Pragmatisierung, Ersatz von Glauben und Tradition durch  
rationale Analyse in vielen Bereichen).
  - Zweckrationalität  
(Unterscheidung zwischen Ziel und Mittel, Aufwand und  
Ertrag, Objektivität).
- (Vgl. BEHRENDT, 1965, S. 187 f)

Gewisse Ähnlichkeit mit dem so umrissenen Persönlichkeitstypus hat Hagens "kreative" oder "innovative" Persönlichkeit (vgl. HAGEN, 1962, S. 86-97) und Riesmans "innengelenkter" Typ (vgl. RIEMAN U.A., 1958, pass.). Unter den entwicklungspositiven Persönlichkeitsmerkmalen werden von anderen Autoren insbesondere die Leistungsmotivation und die Empathie hervorgehoben. Auf die Bedeutung der Leistungsmotivation für die Entwicklung hat bekanntlich McClelland eindringlich hingewiesen (vgl. McCLELLAND, 1966, pass.). Nach Auffassung Lernalers beruht die entwicklungsfördernde Änderung der Persönlichkeit in einer erhöhten psychischen Mobilität, d.h. in der Fähigkeit, sich in fremde Rollen hineinzusetzen (= Empathie). Durch die tiefenpsychologischen Prozesse der Projektion und Introjektion kann sich die empathische Persönlichkeit mit neuen Aspekten ihrer Umgebung in hohem Maße identifizieren und somit ihre eigene Identität ausweiten. Damit besteht die Möglichkeit zur Partizipation an immer zahlreicheren Sektoren und Bezugsgruppen der Gesellschaft. (Vgl. LERNER, 1958, S. 50 f; vgl. auch BEHRENDT, 1965, S. 153)

Die modernisierenden Persönlichkeitsvariablen erleichtern die Verbreitung der Alphabetisierung, indem sie die traditionellen Hemmungsfaktoren in ihrer Wirkung abschwächen und eine günstige Atmosphäre für die Übernahme von Neuerungen, wie die Alphabetisierung eine darstellt, schaffen. Die erfolgreiche Verbreitung und Anwendung des Alphabetismus als rationalem Instrument der Lebensbewältigung setzt beim Individuum dynamische, zweckrationale, pragmatische und leistungsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen voraus. Es wird im Zusammenhang mit den Wirkungen der Alphabetisierung (vgl. unten, Abschn. 5.1.1.) zu zeigen sein, daß aber auch umgekehrt die Alphabetisierung solche entwicklungspositive Persönlichkeitsmerkmale fördert. Es liegt somit hier - wie bei den meisten alphabetisierungsrelevanten Ausgangsbedingungen und Wirkungen - ein reziproker Zusammenhang vor.

#### 2.1.2. Sozialisationsprozesse bei der Alphabetisierung

Nach der Schilderung der traditionellen und modernen Persönlichkeitsstruktur ist nunmehr nach den Prozessen zu fragen, durch die die psychischen Variablen verändert werden sowie welche Rolle dabei die Alphabetisierung spielt. Von entscheidender Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Persönlichkeit ist die Sozialisationskonstellation, in der sich ein Individuum im Laufe seines Lebens befindet. Durch die verschiedenen Sozialisationsprozesse wird gleichzeitig die individuelle und die gesamtgesellschaftliche Ebene verbunden, da die Sozialisationsinhalte, die auf das Individuum wirken, durch das übergeordnete soziale System definiert werden und gleichzeitig das Individuum auf das Gesamtsystem Einfluß nehmen kann.

Übereinstimmend weisen z.B. Hagen, McClelland und Riesman darauf hin, daß durch den Sozialisationsprozeß der Kindererziehung im Elternhaus im wesentlichen die Einstellung zu Tradition und Modernisierung determiniert werde (vgl. RIESMAN U.A., 1958, S. 52-59; HAGEN, 1962, S. 123-160; MCCLELLAND, 1966, S. 290-307; vgl. auch BEHRENDT, 1965, S. 181).

Indem die Erwachsenenalphabetisierung - wie oben schon kurz angesprochen - modernisierend auf die Persönlichkeitsstruktur der Teilnehmer - die ja zur Elterngeneration gehören - wirkt, bietet sie einen Ansatzpunkt zur grundlegenden Umgestaltung der Sozialisationsinhalte und -methoden bei der Kindererziehung. Somit kann also die Alphabetisierung zur Internalisierung von modernen Werten und Einstellungen bei der heranwachsenden Generation beitragen. Doch der primäre Einfluß besteht natürlich auf die Zielgruppe der erwachsenen Alphabetisierungsteilnehmer selbst. Welche Sozialisationsprozesse hier aktualisiert werden, soll nun näher betrachtet werden.

Dazu empfiehlt es sich, den bisher global gebrauchten Sozialisationsbegriff in drei enger definierte Begriffe aufzuspalten, wie es Wurzbacher vorgeschlagen hat. Sozialisation im engeren Sinne besteht demnach in dem "Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner Beziehungspartner" (WURZBACHER, 1963, S. 12). Diese Sozialisation bezieht sich also nur auf die Eingliederung des Menschen in die soziale Gruppe; sie umschreibt den - vom Individuum her gesehen - mehr oder weniger passiven Vorgang der sozialen Prägung (vgl. WURZBACHER, 1963, S. 14).

Der so definierten Sozialisation werden die Prozesse der Enkulturation und Personalisation gegenübergestellt. Enkulturation bedeutet die "Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, 'Gütern', Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und



Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz" (WURZBACHER, 1963, S. 14). - Auf der Grundlage der Enkulturation als "kultureller Bildung" entsteht dann die Möglichkeit der Personalisation, die eine "Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen" und eine "sinngabende, koordinierende und verantwortlich gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Faktoren Gesellschaft und Kultur" darstellt (WURZBACHER, 1963, S. 14). Mit Personalisation ist somit die individuelle Gestaltung und Entfaltung der Persönlichkeit in Gesellschaft und Kultur gemeint.

Es ist evident, daß es sich nach dieser Terminologie bei der Alphabetisierung primär um einen Enkulturationsprozeß handelt. Kultur und Individuum stehen in einem reziproken Verhältnis: Auf der einen Seite bietet die Kultur das technische Rüstzeug zu Lesen und Schreiben, nämlich Wort und Schrift, auf der anderen Seite bemüht sich das Individuum - bei der Erwachsenenalphabetisierung in der Regel freiwillig und zielbewußt - um die Aneignung der entsprechenden Fertigkeiten, um dadurch eine Verbesserung und Bereicherung der eigenen Lebenssituation zu erreichen.

Ist dieser Prozeß relativ weit fortgeschritten, ist also zum einen das Individuum bis zu einem funktionalen Standard alphabetisiert und sind zum anderen die Bedingungen der Sozialstruktur günstig für die Anwendung des Lesens und Schreibens im Alltag, dann besteht die Möglichkeit der Personalisation als dem eigentlich bezweckten Effekt der Alphabetisierung. Der Neualphabet befindet sich in diesem Falle in einer Situation, wo er die alphabetischen Fähigkeiten zum Nutzen der Gestaltung seines Lebens und der Entfaltung seiner Persönlichkeit einsetzen kann. Zum Beispiel wird er dadurch in der Regel seinen Status im privaten wie beruflichen Bereich erhöhen können, da die Alphabetisierung oft ein höheres Sozialprestige und verbesserte berufliche Möglichkeiten mit sich bringt. Mit der Alphabetisierung ist auch der Grundstein zu jeder Form der Weiterbil-

dung - und damit zu weiterer Personalisation - gelegt. Daneben kann sich das alphabetisierte Individuum selbst schriftlich in vielfältiger Form äußern, sei es in privaten Aufzeichnungen oder Mitteilungen, sei es in Veröffentlichungen, und somit prinzipiell Einfluß auf seine soziale Umwelt nehmen. Grundlegend für die Personalisation ist die Erweiterung des Informations- und damit auch Identifikationshorizontes über den jeweiligen Primärgruppenzusammenhang hinaus. Damit ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten mit anderen Gruppen, verbunden mit kritischer Distanz zur eigenen Gruppe, aber auch Lernmöglichkeiten in Richtung der modernen Organisation und Rationalität. Gerade die Übernahme moderner Attitüden und Verhaltensweisen wird bei der Alphabetisierung oft bewußt gefördert.

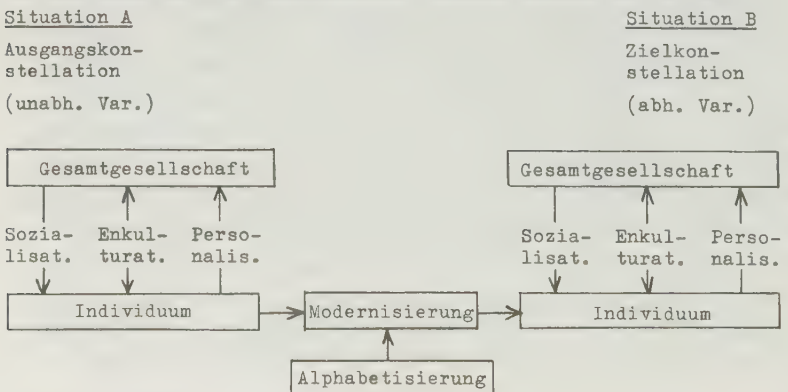
Der Begriff der Personalisation weist eine gewisse Ähnlichkeit mit Riesmans Konzept der "Autonomie" auf. Damit meint er die bewußte und freie Entscheidungsfähigkeit des Individuums zwischen Konformität und Nonkonformität innerhalb des jeweils vorherrschenden Normen- und Wertsystems (vgl. RIESMAN, U.A., 1958, S. 254 et pass.). - Auch Krappmanns Identitätsbegriff sagt Entsprechendes aus. Als erste Voraussetzung der Ich-Identität nennt dieser Autor die Rollendistanz als die Fähigkeit des Individuums, "sich Normen gegenüber reflektierend und interpretierend zu verhalten", d.h. "sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auszuwählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können" (KRAPPMANN, 1971, S. 133). Die Alphabetisierung mit ihrer Förderung des kritisch-rationalen Denkens und der Erweiterung des Informations- und Kommunikationspotentials trägt zur Reflexion und Relativierung des herrschenden Rollen- und Wertsystems beim Einzelnen und damit zu seiner Autonomie und Identitätsfindung bei. Von diesem Einfluß der Alphabetisierung auf die Persönlichkeitsstruktur können zweifellos sehr starke Entwicklungsimpulse ausgehen.

Bei der Alphabetisierung kann sich auch ein Sozialisationsprozeß (im engeren Sinne!) abspielen, denn in der Regel wirkt sie auch

sozial prägend im Sinne der Eingliederung in ein soziales System. Ein solcher Effekt kann dadurch entstehen, daß durch das Lesen gedruckter Medien vorhandene Einstellungen, Normen und Verhaltensweisen gestärkt oder geschwächt werden - bis hin zur Manipulation, Übersozialisation und Indoktrination. Riesman hat darauf hingewiesen, welch große Bedeutung die Alphabetisierung für den Übergang vom traditions- zum innengelenkten Typus hat und wie sehr die Persönlichkeit und das Sozialverhalten durch den Konsum von Zeitungen und Büchern beeinflußt werden (vgl. RIESMAN U.A., 1958, S. 48).

Das bisher Gesagte läßt sich in folgendem Schaubild zusammenfassen. Es wird hier veranschaulicht, wie die Alphabetisierung den Modernisierungsprozeß, der zwischen Situation A und B stattfindet, beeinflußt. Dieser Einfluß liegt zunächst auf der rein individuellen Ebene, da die Alphabetisierung sich an Einzelpersonen wendet, wirkt sich dann aber auch auf der Ebene des sozialen Systems bis hin zur Gesamtgesellschaft aus. Diese Verknüpfung findet statt durch die Prozesse der Sozialisation, Enkulturation und Personalisation. Die Neugestaltung dieser Prozesse - die unter anderem durch die Alphabetisierung bewirkt wird - ist ein Hauptmerkmal der Modernisierung.

Schaub. 1: Schematischer Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Modernisierung



### 2.1.3. Alphabetisierungsrelevante soziostrukturelle Variablen

Nach der Behandlung der alphabetisierungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen sowie ihrer Entstehung und möglichen Veränderung soll nun die Sprache auf die soziostrukturellen Variablen kommen. Einen ersten Ansatz zur Betrachtung dieser mit der Alphabetisierung verbundenen Faktoren bietet das Modernisierungsmodell von Lerner. Er gelangt zu diesem Modell aufgrund korrelationsstatistischer Daten, für die ihm Angaben aus maximal 73 Ländern zur Verfügung standen, sowie aufgrund einer Analyse historischer Entwicklungen in der westlichen Welt. Der Phasenablauf der Modernisierung sieht demnach folgendermaßen aus:

1. Die erste Phase ist die Urbanisierung, da allein die Städte jenen Komplex von Fähigkeiten und Ressourcen entwickeln konnten, der die moderne Wirtschaft kennzeichnet. Die Städte lassen das Bedürfnis nach Alphabetisierung und Kommunikation durch Massenmedien entstehen und schaffen den "maschinellen Apparat" der Modernisierung.
2. Die Alphabetisierung stellt die Schlüsselvariable im weiteren Modernisierungsablauf dar, weil nur lese- und schreibkundige Menschen die vielfältigen Aufgaben einer sich modernisierenden Gesellschaft lösen können. Mit der Ausübung alphabetischer Fähigkeiten taucht eine Vielzahl neuer Wünsche und Bedürfnisse auf, die auf die Herstellung von Mitteln zu ihrer Befriedigung drängen.

3. Zwischen der Alphabetisierung und der dritten Phase, der Entwicklung der Massenmedien besteht ein enger reziproker Zusammenhang. Doch erst in der dritten Phase, wenn die komplizierte Technik der industriellen Entwicklung verhältnismäßig weit fortgeschritten ist, beginnt eine Gesellschaft in großem Maßstab Zeitungen herauszugeben, ein Rundfunknetz aufzubauen und Filme zu produzieren. Dies wiederum beschleunigt die Verbreitung des Alphabetismus. Aus diesem Zusammenhang entwickeln sich dann auch alle anderen Merkmale des partizipierenden Lebensstils (z.B. die politische Wahlbeteiligung), die für die modernen Gesellschaften typisch sind.

(Vgl. LERNER, 1958, S. 60-62)

Die systematische gegenseitige Abhängigkeit der Indikatoren (einschließlich politischer Partizipation) wird bewiesen durch die multiplen Korrelationskoeffizienten, die zwischen jeder einzelnen Variablen und den jeweils anderen berechnet wurden:

| <u>Abhängige Variable</u> | <u>Multipler Korrr.koeff.</u> |
|---------------------------|-------------------------------|
| Urbanisierung             | 0.61                          |
| Alphabetisierung          | 0.91                          |
| Massenmedienkonsum        | 0.84                          |
| Politische Teilnahme      | 0.82                          |

(Vgl. LERNER, 1958, S. 63)

Die Tatsache, daß der Alphabetisierungskoeffizient am höchsten ist, belegt die grundlegende Bedeutung der Lese- und Schreibfähigkeit für die gesamte Modernisierung. Die Alphabetisierung kann deshalb als Angelpunkt der psychischen Mobilisierung - und damit der Modernisierung überhaupt - angesehen werden. (Vgl. LERNER, 1958, S. 64) - Übrigens



hat auch Rogers ein ähnliches Modernisierungsmodell entwickelt, bei dem die Alphabetisierung allerdings nicht in der Mitte, sondern am Anfang der Modernisierungssequenz steht. Auch er errechnete positive Korrelationen zwischen der Alphabetisierung und anderen Modernisierungsvariablen. (Vgl. ROGERS, 1969)

Das Modell Lernalers bietet freilich nur einen ersten Ansatzpunkt für die Diskussion der soziostrukturellen Variablen, die im Ursache- und Wirkungszusammenhang mit der Alphabetisierung stehen. Die in sein Modell einbegriffenen Variablen sind sicherlich von großer Bedeutung, können aber in ihrer sehr begrenzten Anzahl die komplexen Vorgänge der Modernisierung und speziell der Alphabetisierung nicht vollständig erfassen.

Zwecks übersichtlicherer Darstellung der relevanten Variablen sollen deshalb auch hier die Ausgangsbedingungen in der Dritten Welt dargelegt werden, diesen die Zielvorstellungen gegenübergestellt und schließlich die Rolle der Alphabetisierung bei der Erreichung dieser Zielvorstellungen geschildert werden.

Wie bei der psychischen Ausgangskonstellation so sind auch die soziostrukturellen Ausgangsbedingungen in den Entwicklungsländern zu- meist als hemmende Faktoren für die Alphabetisierung anzusehen. Dazu gehören z.B. neuerungsfeindliche religiöse Systeme oder ein in quantitativer und qualitativer Hinsicht ineffizientes Bildungswesen, dem es nicht gelingt, bildungspositive Werte in ausreichendem Maße zu verbreiten. Die Sozialstruktur ist in der Regel gekennzeichnet durch eine starre Schichtung, eine starke Diskrepanz zwischen Stadt und Land und oftmals auch zwischen den Geschlechtern sowie durch geringe Mobilitätschancen. Die wirtschaftliche Schwäche der Entwicklungsländer ist hinreichend bekannt; sie äußert sich in einem niedrigen durchschnittlichen Einkommen, in einer extrem ungleichen Ein-

kommensverteilung, in einer mangelhaften Infrastruktur und in Unterernährung und Krankheit bei der Masse der Bevölkerung. In politischer Hinsicht sind allgemeine Instabilität, totalitäre Regierungsformen und ein übersteigter Verwaltungs- und Militärapparat auffallend.

All diese Variablen hemmen den erfolgreichen Ablauf der Alphabetisierung, wie in Kap. 3 im einzelnen anhand empirischen Materials gezeigt werden wird. Die Ausgangssituation der Alphabetisierung in Entwicklungsländern beinhaltet somit zahlreiche soziostrukturelle Variablen, die der Verbreitung der alphabetischen Fähigkeiten direkt entgegenstehen.

Die Zielvorstellungen eines entwickelten sozialen, wirtschaftlichen und politischen Zustandes entsprechen demgegenüber dem genauen Gegenteil der geschilderten soziostrukturellen Ausgangsbedingungen. So werden z.B. ein voll ausgebautes Bildungswesen, ein flexibles und mobiles Schichtungssystem mit egalitären Aufstiegschancen, eine expandierende Wirtschaft mit hohem und gleichmäßig verteiltem Einkommen sowie ein stabiles demokratisches Staatswesen als erstrebenswert erachtet.

Es wird aber auch zu zeigen sein (vgl. Kap. 5), daß die Alphabetisierung die Ausgangsvariablen in Richtung auf diese Zielvorstellung der Modernisierung hin verändern kann. Die empirischen Zusammenhänge deuten darauf hin, daß die Alphabetisierung z.B. zu erhöhter Mobilität, zu Wirtschaftswachstum und zu politischer Demokratisierung beiträgt und somit einen bedeutenden Impuls für die Entwicklung gibt.

Damit wird auch deutlich, daß eine Wechselwirkung zwischen den Ausgangs- und Zielvariablen der Alphabetisierung besteht, wie sie schon Lerner festgestellt hat. Urbanisierung und Massenmedienkonsum z.B.

fördern einerseits die Alphabetisierung, werden andererseits aber auch durch die Alphabetisierung verstärkt. Negativ ausgedrückt bedeutet dies in der Wirklichkeit der Dritten Welt, daß die Merkmale der Unterentwicklung die Alphabetisierung behindern und somit auch die von der Alphabetisierung potentiell ausgehenden Wirkungen auf diese Variablen stark einschränken.

Der modernisierende Effekt der Alphabetisierung auf die soziostrukturellen Variablen hängt eng mit der Veränderung der Persönlichkeitsvariablen zusammen, wie aus Schaub. 1 (vgl. oben, S. 20) hervorgeht. Primär wird durch die Alphabetisierung die individuelle Ebene beeinflusst; diese steht jedoch durch die verschiedenen Sozialisationsprozesse in wechselseitiger Beziehung mit der gesamtgesellschaftlichen Ebene. Persönlichkeits- und soziostrukturelle Variablen bilden somit ein eng verflochtenes Bezugssystem. Indem die Alphabetisierung die in der Ausgangssituation herrschenden Sozialisationsprozesse verändert bzw. selbst als Sozialisationsinstanz wirksam wird, erlangt sie Bedeutung für die Modernisierung der psychosozialen Konstellation in der Dritten Welt.

All diese bisher unbelegten Aussagen werden in den Kapiteln 3 und 5 ihre empirische Fundierung erfahren. Vorher soll aber ein weiterer theoretischer Aspekt aufgegriffen werden, der den Prozeß der Alphabetisierung noch von einer anderen Seite her beleuchtet und der in engem Zusammenhang mit der Gliederung dieser Arbeit steht.

## 2.2. Die Alphabetisierung als Diffusionsprozeß

Der Übergang vom unterentwickelten zum entwickelten Zustand läßt sich als ein Prozeß der Diffusion darstellen, bei dem die alten Zu-

standsvariablen der Ausgangssituation allmählich durch neue modifiziert oder ersetzt werden. Die Zielsituation der Entwicklung wird gekennzeichnet durch eine Reihe zahlloser Innovationen; die gesamte Modernisierung ist beschreibbar als eine komplexe "Diffusion von Neuerungen" (vgl. die Buchtitel von ROGERS, 1962; KIEFER, 1967), von denen die Verbreitung der Schrift eine darstellt. Der Ablauf eines Diffusionsprozesses und seine Anwendung auf die Alphabetisierung sieht im einzelnen folgendermaßen aus:

1. Die Invention als Ausgangspunkt einer Innovation stellt die Entwicklung eines neuen "Items" (Idee, Verhaltensweise, Technik, Gegenstand usw.) dar, wobei diese Entwicklung inner- oder außerhalb des zu betrachtenden sozialen Systems stattfinden kann. Die der Alphabetisierung zugrundeliegende Invention, die Schrift, ist in den meisten Entwicklungsländern als Bestandteil der Kultur schon vorhanden - wenn auch häufig nur schwach verbreitet. Bislang schriftlose Kulturen können die Invention "Schrift" von außen übernehmen und auf ihre Sprache anwenden. Folglich ist die erste Stufe des mit der Alphabetisierung verbundenen Innovationsprozesses in der Ausgangssituation schon gegeben.
2. In der Phase der Diffusion wird das neue "Item" durch Kommunikation im sozialen System verbreitet. Dies geschieht durch einen mehrstufigen Prozeß, in dessen Verlauf immer mehr Mitglieder des Systems durch persönlichen oder unpersönlichen Kontakt von der Invention erfahren, sich dafür interessieren, sie bewerten, erproben und gegebenenfalls übernehmen (vgl. ROGERS, 1962, S. 81-86; KIEFER, 1967, S. 40 f). Indem die Alphabetisierung die Kenntnis und den Gebrauch der Schrift verbreitet, stellt sie einen typischen Diffusionsvorgang dar. Das Ausmaß dieses Diffusionsvorgangs, d.h. der Diffusionsgrad, findet seinen operationalen Aus-

druck in der Alphabetenquote (= Verhältnis zwischen Alphabeten und Gesamtbevölkerung oberhalb einer bestimmten Altersgrenze, z.B. 15 Jahre).

3. Zur Innovation wird eine Invention im strengen Sinne erst, wenn sie im Gefolge des Diffusionsprozesses eine bisher bestehende Situation (z.B. hinsichtlich Verhaltensweisen, Attitüden, Werten, Techniken) verändert hat. Im sozialen Bereich handelt es sich dann um Erscheinungen des sozialen Wandels, d.h. um die Veränderung sozialer Strukturen und/oder Funktionen, z.B. in Form von Rollen, Interaktionsmustern, Institutionen, Werten, Normen usw. Die Alphabetisierung führt also erst dann zu einer echten Innovation, wenn die Verbreitung alphabetischer Fertigkeiten bleibende Veränderungen in Gesellschaft und Kultur bewirkt hat. Da es sich bei der Schrift um ein Kommunikationsmedium handelt, ist die Wirkung der Alphabetisierung primär auf dem Gebiet der Kommunikation zu beobachten: Die Anwendung der Lese- und Schreibfähigkeit ergänzt die rein oral-personale Kommunikation durch schriftlich-unpersönliche Formen. Neben diesem tiefgreifenden Wandel hat die Alphabetisierung auch psychische, soziale, wirtschaftliche und politische Auswirkungen, auf die in Kap. 5 ausführlich einzugehen sein wird.

Art und Umfang des Wandels werden freilich in erster Linie von den (unabhängigen) Variablen der Ausgangssituation bestimmt. Diese beeinflussen den Erfolg oder Mißerfolg der Diffusionsphase, also der Alphabetisierung, und damit auch die Wirkungen dieser Phase in Form von (abhängigen) Folgevariablen. Somit kommt der Ausgangskonstellation der Alphabetisierung immense Bedeutung zu; die hier vorhandenen

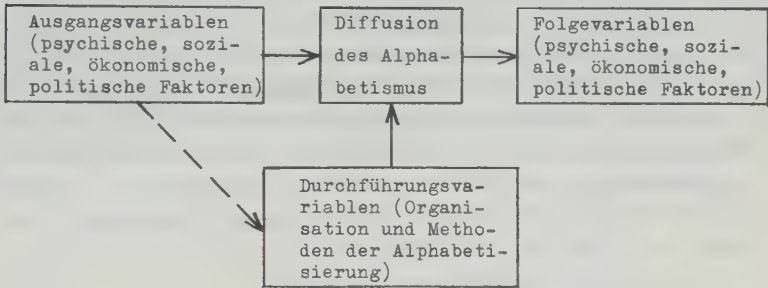
fördernden und hemmenden Faktoren bilden die unmittelbaren Determinanten des Diffusionsgrades und der aus ihm gegebenenfalls entstehenden innovativen Verwandlungen der Gesamtsituation.

In den bisherigen Ausführungen wurde bei den Ausgangsbedingungen zwischen Persönlichkeits- und soziostrukturellen Variablen unterschieden. Im folgenden Kap. 3 ist diese Trennung nicht konsequent durchgeführt. Dort wird der Hauptakzent auf die soziostrukturellen Faktoren im weitesten Sinne (unter Einschluß von kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Aspekten) liegen, während die individual- und sozialpsychologischen Gesichtspunkte mehr oder weniger in Abhängigkeit von diesen Faktoren behandelt werden, so z.B. in Abhängigkeit von Religion, Bildungssystem, Schichtung und Familienstruktur. Bedenkt man die starke Traditionsorientierung in der Dritten Welt, auf die schon oben ausführlich verwiesen wurde (vgl. Abschn. 2.1.), so erscheint dieses Vorgehen berechtigt.

Das Ausmaß und die Form der Diffusion sind nicht allein von den Ausgangsvariablen abhängig, sondern werden von den Durchführungsvariablen der Alphabetisierung zusätzlich beeinflusst. Darunter sollen Organisationsformen und Methoden der Alphabetisierung verstanden werden, also die bewußte Steuerung des Diffusionsprozesses. Freilich sind diese Durchführungsvariablen nicht gänzlich autonome Größen, die frei gewählt und beliebig zum Einsatz kommen können. Häufig sind sie zumindest partiell abhängig von den Faktoren der Ausgangssituation, die ihre Wahl z.B. von der materiellen oder personellen Mittelstufe her limitieren. Trotzdem bestehen bei gleicher Ausgangssituation meistens gewisse Alternativen der technisch-organisatorischen und methodischen Durchführung der Alphabetisierung, so daß die Durchführungsvariablen prinzipiell als unabhängige Variablen des Diffusionsprozesses betrachtet werden können. All diese Zusammenhänge sind in dem folgenden Schaubild vereinfacht dargestellt:



Schaub. 2: Die Alphabetisierung als Diffusionsprozeß



An dieser schematischen Darstellung des Diffusionsprozesses bei der Alphabetisierung ist die Gliederung der vorliegenden Arbeit orientiert, wie sie schon oben in der Einleitung skizziert wurde (vgl. oben, S. 5 f). Kap. 3 analysiert demnach die kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Ausgangsvariablen in ihrer funktionalen und dysfunktionalen Wirkung auf den Alphabetisierungsprozeß, Kap. 4 versucht dasselbe in bezug auf die Durchführungsvariablen, und Kap. 5 schließlich untersucht die Folgevariablen der Alphabetisierung in ihrer Bedeutung für den Entwicklungsprozeß.

Es ist offensichtlich und auch beabsichtigt, daß sich Schaubild 1 (S. 20) und 2 (S. 29) entsprechen: Mit Ausgangskonstellation bzw. Ausgangsvariablen ist in beiden der gleiche Faktorenkomplex gemeint; die Alphabetisierung ist als Diffusionsvorgang Teil des Modernisierungsprozesses - wobei beim Begriff der Diffusion der Ablaufaspekt, bei dem der Modernisierung der Wirkungsaspekt betont wird -; die Folgevariablen schließlich tragen zur Erreichung zumindest einiger der Zielvorstellungen der Entwicklung bei und sind dann mit diesen

identisch. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, daß ungünstige Faktoren in der Ausgangssituation wie bei der Durchführung den Diffusionsprozeß hemmen und so die ganze Alphabetisierung wirkungslos machen können. Im ungünstigsten Falle ist sogar eine negative Rückwirkung auf die Ausgangsvariablen selbst im Sinne der in Abschn. 5.5. zu schildernden Dysfunktionen möglich. Soll die Alphabetisierung ihren vollen Entwicklungsbeitrag leisten, ist daher für eine sorgfältige und permanente Kontrolle der Ausgangs-, Durchführungs- und Folgevariablen zu sorgen.

### 3. DIE AUSGANGSSITUATION BEI DER ALPHABETISIERUNG IN ENTWICKLUNGSLÄNDERN

In diesem Kapitel soll die kulturelle, soziale, wirtschaftliche und politische Ausgangslage in Entwicklungsländern daraufhin untersucht werden, inwieweit sie für eine erfolgreiche Alphabetisierung förderlich oder hemmend ist.<sup>1)</sup> Es wird sich somit darum handeln, funktionale und dysfunktionale Faktoren aufzuzeigen - immer bezogen auf die Erreichung des Alphabetisierungsziels, also die erfolgreiche Vermittlung von Lesen und Schreiben, ohne Berücksichtigung der eventuell von der Alphabetisierung ausgehenden Rückwirkungen auf die Ausgangsfaktoren selbst. (Daß solche Rückwirkungen tatsächlich in großem Umfang vorhanden sind, wird aus Kap. 5 hervorgehen.)

Wie im Abschn. 2.2. hypothetisch dargelegt wurde, ist die Diffusion des Alphabetismus entscheidend abhängig von den Ausgangsvariablen in der sozialen Umwelt. Wie sehr aber der konkrete Alphabetisierungserfolg von diesen unabhängigen Variablen gefördert oder gehemmt wird, ist empirisch nur schwer nachzuweisen, da die Durchführungsvariablen

---

1) Eigentlich hätten auch Sprache und Schrift als Ausgangsfaktoren behandelt werden müssen, haben sie doch je nach Eigenart unterschiedlichen Einfluß auf die Alphabetisierung. Um aber Wiederholungen zu vermeiden, wurde in diesem Kapitel darauf verzichtet; sie werden im Zusammenhang mit den Methoden der Alphabetisierung (Abschn. 4.5.) zur Sprache kommen. Diese Einordnung scheint berechtigt, wenn man den instrumental Charakter von Sprache und Schrift bei der Alphabetisierung bedenkt und die Tatsache, daß - vor allem hinsichtlich der zu benützenden Alphabetisierungssprache - in vielen Fällen eine Wahlmöglichkeit besteht. - Klima und geographische Umwelt wurden ebenfalls nicht in dieses Kapitel aufgenommen, da solche ökologischen Faktoren nicht zur sozialen Umwelt gehören und auch nicht unmittelbar beeinflußt werden können. Trotzdem können diese Faktoren natürlich große Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung verursachen.

als weitere Einflußfaktoren hinzukommen (vgl. oben, Schaub. 2, S. 29). Um die erfolgsrelevante Wirkung der Ausgangssituation exakt belegen zu können, muß deshalb versucht werden, die methodischen und organisatorischen Durchführungsvariablen konstant zu halten. Dies ist allerdings ein Idealkriterium, das im folgenden nicht immer eingehalten werden kann. Dafür gibt es zahlreiche Fälle, in denen der funktionale bzw. dysfunktionale Charakter gewisser Ausgangsfaktoren - unabhängig von der Art der Durchführung - evident ist.

Die Faktoren der Ausgangssituation können nach zweierlei Gesichtspunkten evaluiert werden. Zunächst ist zu fragen, inwieweit sie die rein technische Durchführung der Alphabetisierung ermöglichen bzw. behindern. Dabei ist die erste Ausgangsbedingung das Vorhandensein von Teilnehmern, also Alphabetisierungsschülern. Dazu gehört, daß sowohl am Beginn eines Alphabetisierungskurses Teilnehmer vorhanden sind als auch während des Kurses dabei bleiben. Für diesen Zusammenhang ist vor allem die Frage nach der (zunächst vorhandenen und später aufrechterhaltenen) Motivation wesentlich. Die zweite unerläßliche Bedingung der Alphabetisierung ist der einigermaßen gesicherte organisatorisch-technische Ablauf eines Programms. Gemeint ist damit, daß z.B. von den finanziellen, personellen und verwaltungsmäßigen Mitteln her eine Durchführung überhaupt möglich ist. Bei der folgenden Untersuchung der Ausgangssituation wird also bei jedem Faktor gefragt werden, inwieweit er die Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen und deren Durchführung ermöglicht oder behindert. Dadurch wird es möglich sein, funktionale und dysfunktionale Faktoren voneinander zu trennen.

Das zweite Evaluierungskriterium bezieht sich auf den konkreten Erfolg der Alphabetisierung. Es ist unmittelbar einleuchtend, daß die Ermöglichung der bloßen Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen -

also die Erfüllung der technischen Ausgangsbedingungen - noch keine ausreichende (wohl aber notwendige!) Bedingung für den Erfolg dieser Programme darstellt. Es wird deshalb zusätzlich untersucht werden müssen, welche Faktoren der Ausgangssituation - nachdem die Durchführung gesichert ist - einen positiven oder negativen Einfluß auf den Erfolg ausüben. Als operationale Kriterien des Alphabetisierungserfolgs kommen dabei in Frage:

1. Quantitative Indikatoren:

- Anzahl der erfaßten Analphabeten im Verhältnis zur gesamten analphabetischen Bevölkerung im Zielgebiet.
- Anzahl der erfolgreichen Absolventen im Verhältnis zur gesamten Teilnehmerzahl.
- Rate des Drop-out und des durchschnittlichen Absenteismus.

2. Qualitative Indikatoren:

- Erreichte Stufe (Standard) der alphabetischen Fertigkeiten (z.B. gemessen an Lesegeschwindigkeit, Fehlerhäufigkeit; Vergleich mit Primarschulstandard auf verschiedenen Klassenstufen).
- Dauerhaftigkeit und praktische Anwendung der alphabetischen Fähigkeiten (z.B. gemessen an der Quote der sekundären Analphabeten; Lese- und Schreibhäufigkeit im Alltag).

Insbesondere die angeführten qualitativen Indikatoren, die für die Beurteilung des Erfolgs wesentlich wichtiger als die quantitativen Indikatoren sind, finden selten Anwendung in der Alphabetisierungsliteratur. Somit ist eine Evaluierung der Ausgangsfaktoren auf dieser Grundlage fast nie möglich. Überhaupt ist eine explizite Erfolgskontrolle in den Berichten über Alphabetisierungsprogramme kaum jemals zu finden. Es wird allerdings häufig erwähnt, mit welchen Schwierigkeiten das jeweilige Projekt zu kämpfen hatte, was die Teilnehmer motiviert hat oder welche Rolle verschiedene andere Faktoren gespielt haben. Auch auf diese Weise lassen sich vorläufig

fördernde und hemmende Faktoren ermitteln, auch wenn die dabei zugrundeliegende Methodik strengerer wissenschaftlichen Kriterien nicht standhält.

Auf eine Gewichtung der einzelnen Ausgangsvariablen wurde bewußt verzichtet. Eine solche wäre hinsichtlich der relativen Bedeutung und der relativen Beeinflußbarkeit der einzelnen Faktoren denkbar gewesen, doch war sie auf der Grundlage des verarbeiteten Materials nicht möglich, ohne den empirischen Boden zu verlassen und sich auf das Gebiet der Spekulation zu begeben. In Hinblick auf die Beeinflußbarkeit der Faktoren ist immerhin zu vermuten, daß z.B. religiöse und soziale Normen und Einstellungen besonders schwierig zu beeinflussen sind, während Veränderungen im technologisch-wirtschaftlichen Bereich leichter herbeizuführen sein dürften. Im konkreten Einzelfall ist jedoch immer eine genaue Untersuchung der individuellen Gesamtsituation erforderlich, um zu entsprechenden erfolgverheißenden Empfehlungen und Maßnahmen gelangen zu können.

Zielsetzung dieses Kapitels ist es, allgemeingültige Ergebnisse zu erhalten, die dabei mithelfen können, situationsbedingte potentielle Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung im voraus zu erkennen und die Aktion darauf einzustellen - gegebenenfalls durch den Versuch, bestimmte als dysfunktional erkannte Faktoren vorher zu beeinflussen. Umgekehrt sollen die Ergebnisse auch Hinweise darauf geben, wo besonders günstige Voraussetzungen für einen Alphabetisierungserfolg gegeben sind. Dadurch wird es möglich sein, im Falle begrenzter Mittel, die zu einem selektiven Vorgehen zwingen, diese besonders nutzbringend einzusetzen.



### 3.1. Religion

Unter den Ausgangsfaktoren der Alphabetisierung wird die Religion als erste behandelt, weil sie die einer Kultur zugrundeliegenden Normen und Werte entscheidend beeinflusst und somit auch eine wesentliche Determinante der bildungsrelevanten Attitüden und Verhaltensweisen ist. Als normenbildender Faktor ist die Religion auch die Grundlage, auf der sich die nachfolgend untersuchte soziale, wirtschaftliche und politische Situation einer Gesellschaft aufbaut (vgl. ADAMS, 1970, S. 68; DRAGUHN, 1970, S. 64-96); sie ist infolgedessen als ein übergeordneter Faktor zu betrachten.

Freilich ist die Religion nicht die einzige Determinante der Wertstruktur einer Gesellschaft. Durch den Modernisierungsprozeß werden religiöse wie auch andere traditionale Normen häufig abgeschwächt oder durch andere ersetzt; solche Wirkungen gehen vor allem vom wirtschaftlichen und politischen Bereich aus. Trotzdem ist in den meisten Ländern der Dritten Welt die Religion noch ein wichtiger Einflußfaktor für alle Lebensbereiche und somit auch für den Bildungsbereich. Speziell in bezug auf die Alphabetisierung ist die Frage von Interesse, ob die jeweilige Religion positiv zur (säkular-rationalen) Bildung eingestellt ist und somit die Motivation zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen fördert.

Von entscheidender Bedeutung ist zunächst, ob eine Religion auf schriftlich niedergelegten Grundsätzen beruht, d.h. ob sie eine oder mehrere "Heilige Schriften" besitzt. Wenn dies so ist, so kann unter bestimmten Umständen von der Religion her eine Motivation zum Erlernen von Lesen und Schreiben erwartet werden. So ist es z.B. die Pflicht eines jeden Moslem, den Koran lesen und verstehen zu lernen. In bezug auf Erwachsenenurse in Saudi-Arabien wurde festgestellt: "Der Lerneifer der Saudi-Arabier stellt eine Mischung aus religiösen und wirtschaftlichen Motiven dar. Wer Arabisch in Wort und Schrift beherrscht, kann zu höherer religiöser Vollkommenheit gelangen." (ARNOLD, 1965, S. 5) Manchmal sind jedoch die Heiligen Bücher

nur einem bestimmten Personenkreis (z.B. Priester, Mullahs, Gurus) zugänglich, so daß für die Masse der Mitglieder einer Religionsgemeinschaft kein religiöses Motiv hinsichtlich der Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen gegeben ist (vgl. GOODY, 1968, S. 15).

Hinsichtlich schriftloser Religionen - und damit Kulturen - läßt sich sagen, daß hier aufgrund der rein oralen Tradition besondere sozialpsychologische Widerstände gegen das Erlernen von Lesen und Schreiben bestehen. Starke Gruppennormen stehen in solchen Fällen den Alphabetisierungsbemühungen entgegen und erschweren es dem einzelnen, sich für die Alphabetisierungsteilnahme zu entscheiden. Erst wenn die Mitglieder einer schriftlosen Kultur in ihrer Mehrzahl vom Nutzen der Alphabetisierung überzeugt werden können, hat diese Aussicht auf Erfolg. (Vgl. FURTER, 1965, S. 269)

Eine korrelationsstatistische Untersuchung von Banks und Textor erbrachte, daß in Ländern mit einer Analphabetenquote über 50 % relativ häufig (in 56 % der Fälle) eine nicht-alphabetische Religion vorherrschend war<sup>1)</sup> (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/56). Umgekehrt war eine Analphabetenquote von weniger als 50 % bei allen (100 %!) entsprechenden Ländern mit einer alphabetischen Religion verbunden. Obwohl in dieser letzten Kategorie hauptsächlich die voll alphabetisierten und entwickelten Industrienationen erfaßt sind, widerlegt dies nicht den Schluß, daß die alphabetische Eigenschaft der hier vertretenen Religionen zur Reduzierung des Analphabetentums beiträgt bzw. beigegetragen hat. Es ist bekannt, daß in vielen europäischen Ländern der Protestantismus entscheidend für den Fortschritt der Alphabetisierung war, da er es den breiteren Volksschichten ermöglichen wollte, selbst die Bibel zu lesen (vgl. CIPOLLA, 1969, S. 51).

---

1) Als alphabetische Religionen wurden Christentum, jüdische Religion, Islam, Hinduismus und Buddhismus eingestuft; alle anderen als nicht-alphabetisch. Als vorherrschend wurde eine Religion bezeichnet, wenn ihr mindestens 80 % der Bevölkerung zugehörten.

Während mit der schriftlichen Fundierung ein wichtiger Faktor behandelt wurde, der allen Hochreligionen gemeinsam ist, sollen nun die unterschiedlichen fördernden und hemmenden Wirkungen der Hochreligionen in ihrem Einfluß auf das Erziehungswesen dargestellt werden.

Im Hinduismus des antiken Indiens war ein allgemeinbildender Unterricht nur für die Angehörigen der drei höchsten Kasten zugänglich. Die Lehrer (gurus) hatten ihre persönlichen Schüler, die sie individuell unterrichteten. Der Lehrstoff war ursprünglich rein religiös und legte das Hauptgewicht auf die Rezitation heiliger Texte. Später kamen Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften, Grammatik und Philosophie hinzu. Diese Bildungsform hatte auf die breiten Volksschichten keinen Einfluß, sondern wandte sich nur an eine kleine Elite. Während sie oft abstrakt und "unfunktional" in dem Sinne war, daß sie die Schüler nicht auf eine praktische Anwendung der Kenntnisse vorbereitete, waren die für die unteren Kasten manchmal vorhandenen Erziehungsformen im Gegensatz dazu zu engstirnig auf ein vorgegebenes Berufsziel hin ausgerichtet. Eine Weitung des geistigen Horizonts und eine Denkschulung im Sinne des westlichen Bildungsbegriffs waren bei dem eng begrenzten Lehrstoff und den meist inkompetenten und unwissenden Lehrkräften nicht möglich - und wohl auch nicht bezweckt. Es ist daher nicht erstaunlich, daß das traditionelle hinduistische Bildungswesen - das übrigens noch im heutigen Indien stark nachwirkt - in der Vergangenheit keinen nennenswerten fördernden Breiteneffekt für die Alphabetisierung hatte.

Der Buddhismus brachte im Gegensatz zum Hinduismus ein egalitäres Bildungswesen hervor. Kastenprivilegien und Unterrichtsmonopole gab es darin nicht. Das buddhistische Denken war weniger rituell, dogmatisch und spekulativ, die Bildung stärker rational und säkular. Die zentrale Bildungsinstitution wurde das Kloster, in das jeder als Mönch und Schüler aufgenommen werden konnte. Das Lernen war dort

nicht mehr individuell, sondern sozial. Die buddhistischen Lehrkräfte spezialisierten sich auf bestimmte Fächer und wiesen darin teilweise einen hohen wissenschaftlichen Stand auf. Noch heute sorgen sich in buddhistischen Ländern die Klöster um die Erziehung des Volkes. Dank der traditionellen Verpflichtung, als Kind und Erwachsener zumindest zeitweilig in ein Kloster zu gehen, wo neben der religiösen Unterweisung auch Alphabetisierungsunterricht erteilt wird, liegen die Analphabetenquoten in diesen Ländern (z.B. Burma, Thailand, Ceylon) relativ niedrig.

Auch der Islam bildete früh ein recht umfangreiches Bildungswesen aus. Viele Primar- und Sekundarschulen (Maktabs und Medresen) und sogar Universitäten (lange vor den ersten europäischen!) wurden eingerichtet. Der Unterricht auf der Primarstufe beschränkte sich allerdings auf religiöse Instruktion, verbunden mit Alphabetisierung. Auf der Sekundarstufe kamen einige weitere Fächer wie Geschichte, Mathematik und Physik hinzu. Bekannt ist der extreme Formalismus des islamischen Unterrichts; er ist starr auf den kodifizierten Lehrstoff fixiert und beinhaltet auf der unteren Bildungsstufe hauptsächlich das Auswendiglernen des Korans. Obwohl die Leistungen des islamischen Bildungswesens bisher fast ausschließlich auf dem Schulsektor lagen, wird neuerdings versucht, die Imams als Lehrer und die Moscheen als Unterrichtsort stärker in die Erwachsenenalphabetisierung einzubeziehen (vgl. RAUF, 1970, S. 65). (Zu Hinduismus, Buddhismus und Islam vgl. MUDALIAR, 1960, S. 5-22; SIQUEIRA, 1960, S. 9-23; BROWN, 1965, S. 144 f; MYRDAL, 1968, S. 1625-1632; ADAMS, 1970, S. 70-72; DRAGUHN, 1970, S. 190-195).

Das Christentum hat durch die Tätigkeit seiner Missionare viel zum Bildungswesen der Dritten Welt beigetragen. Zunächst war der christliche Unterricht allerdings im wesentlichen auf die Vermittlung alphabetischer Fähigkeiten sowie moralischer und religiöser Inhalte beschränkt; über die Elementarbildung hinaus bestand seitens der

Missionen selten Interesse. Besser hat sich das christliche Erziehungswesen in den spanischen- und zum Teil auch portugiesischen - Kolonien entwickelt, wo sich die Missionen bald als Kirchen mit breiter Anhängerschaft etablieren konnten, wie z.B. in Lateinamerika oder auf den Philippinen. Dort bemühten sich die entsprechenden Instanzen um eine breit angelegte Volkserziehung und auch um die Einrichtung höherer Bildungsstätten. Heute leisten katholische wie protestantische Missionen und Kirchen Wesentliches auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung und damit der Alphabetisierung (vgl. Anhang, Abschn. 7.1.1.). Hinzuweisen ist im allgemeinen Sinne auf die entwicklungspositive und motivierende Ausstrahlung des Protestantismus, die in Anlehnung an Max Webers Untersuchung über "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus" auch für das Bildungswesen angenommen werden darf (vgl. WEBER, 1963, Bd. 1; zum Einfluß der christlichen Kirchen im allgemeinen vgl. VRIES, 1966, insb. S. 228 und 231-236).

Nach dieser allgemeinen Übersicht ist auf die einschränkenden Wirkungen der Hochreligionen hinzuweisen. So wie das Latein im Christentum des Mittelalters, so wirken heute das Arabische des Islams oder das Sanskrit des Hinduismus - als oftmals kaum noch verstandene Sprachen - zunächst einschränkend auf den Kreis der zu Alphabetisierenden und sodann auch auf den praktischen Nutzen des Erlernten. Zudem ist - besonders im Islam - das Lernen häufig rein rezeptiv und mechanisch (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 125, Fußnote 14; SIMSON, 1972). Die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens werden so sehr auf den religiösen Bereich eingeengt, daß ihre Übertragung auf den Alltag schwierig ist.

Während sich die allgemeine bildungsmäßige Benachteiligung der Frauen in den Analphabetenstatistiken aller Entwicklungsländer mehr oder weniger stark widerspiegelt (vgl. Anhang, Abschn. 7.2.3.), wirkt sich ihre extreme Unterprivilegierung im Islam besonders negativ

auch im Bereich der Erwachsenenalphabetisierung aus. Abgesehen davon, daß in mohammedanischen Regionen gemischte Alphabetisierungsklassen in der Regel unmöglich sind - sie würden jedoch den organisatorischen Aufwand vereinfachen! (vgl. BÜSE, 1968, S. 202) - scheitern sogar Versuche, reine Frauenklassen mit weiblichen Lehrkräften einzuführen. So mußten z.B. in Nord-Nigeria die Frauen in der häuslichen Abgeschiedenheit ihrer Großfamilie unterrichtet werden, obwohl dieses Verfahren vom Aufwand her äußerst unrationell war (vgl. YELD, 1964, S. 79).

In 14 untersuchten Dörfern des Iran, in denen Erwachsenenalphabetisierung betrieben wurde, stellten die Frauen nur 5 % der Teilnehmer. Darüber hinaus kamen diese 5 % nur durch die Teilnehmerinnen in einem Dorf zustande; in allen anderen 13 Dörfern waren keine Frauen in den Kursen vertreten. Anzumerken ist, daß im Iran der Schulbesuch von Mädchen aus religiösen Gründen zum Teil immer noch verboten ist. (Vgl. DJAWIED, 1969, S. 142-145)

Einen ähnlich negativen Effekt bewirken die Kastenunterschiede des Hinduismus. Nicht nur, daß das bestehende Bildungsgefälle von den hohen zu den niedrigen Kasten enorm ist (vgl. JOSHI und RAO, 1964; SINGH, 1970, S. 115), darüber hinaus ist es den Angehörigen niedriger Kasten oftmals wegen entsprechender sozialer Normen nicht möglich, an Veranstaltungen wie Alphabetisierungskursen teilzunehmen, die wenigstens ein wenig zum Abbau der Kastenunterschiede in der Zukunft beitragen könnten (vgl. N.F.E.C., 1961, S. 24-26). Beim Hinduismus haben wir das Beispiel einer Religion vor uns, deren soziale Normen direkt einer Gleichheit der Bildungschancen entgegenstehen (vgl. ADAMS, 1970, S. 86).

Zu den angeführten Nachteilen kommt eine grundsätzlich traditionale und antirationale Einstellung vieler Religionen, die sich in einer Ablehnung von Modernisierungsprozessen ausdrückt (zum Hinduismus vgl. WEBER, 1963, Bd. 2, S. 109 et pass.). So fördern zwar - wie



schon bemerkt - die meisten Hochreligionen eine Ausbildung in Lesen und Schreiben, aber eben oft nur ganz einseitig auf den religiösen Bereich bezogen. In diesen Fällen ist es dann schwierig, die Alphabetisierung von der Religion zu lösen, in einen rein säkularen Zusammenhang zu stellen und damit der sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklung dienstbar zu machen (zum Beispiel des Islam vgl. HUQ, 1954, S. 92 f). Hinzu kommen beim Islam ein gewisser Fatalismus, beim Hinduismus und Buddhismus eine Weltablehnung als Auswirkung der religiösen Grundsätze, die für eine Hinwendung zu den Verbesserungsmöglichkeiten des praktischen Lebens, von denen die Alphabetisierung eine darstellt, nicht gerade funktional sind (vgl. WEBER, 1963, Bd. 1, S. 536 ff.; EVERS, 1962, S. 32; MENSCHING, 1969, S. 290-292; DRAGUHN, 1970, S. 67-86; SMITH, 1971, S. 197 f). Nach Behrendt wirkt sich die "otherworldliness", die er im Buddhismus in extremer Form verwirklicht sieht, in einer "Betonung der Unwesentlichkeit des Diesseits und der essentiellen Sinnlosigkeit aller Bemühungen um seine Verbesserung" aus (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 121, Fußnote 8).

Zum Einfluß der Natur- oder animistischen Religionen auf die Alphabetisierungsbestrebungen kann wenig Verlässliches ausgesagt werden. Wahrscheinlich ist es wegen der meist fehlenden schriftlichen Tradition schwierig, die Anhänger solcher Religionen zu einer rationalen und vorurteilsfreien Einstellung zur Alphabetisierung zu bringen - betrachten sie doch das Schreiben nicht selten als magische Praktik. Die Motivation zum Erlernen von Lesen und Schreiben dürfte in solchen Kulturen relativ schwach sein, da häufig das Beispiel einer praktischen Nutzenanwendung dieser Fähigkeiten in ihrer Umwelt fehlt. Die oben zitierten Ergebnisse von Banks und Textor (vgl. S. 36) können auch in dieser Richtung interpretiert werden.

Insgesamt gesehen ist ein religiöser Einfluß auf die Alphabetisierungsbestrebungen zwar zweifellos vorhanden, doch kaum quantifizierbar. In Ermangelung entsprechend exakter Untersuchungen konnte nur

beispielhaft auf einige Punkte hingewiesen werden, wobei eine Bilanz der funktionalen und dysfunktionalen Einflüsse bei den einzelnen Religionen nicht mit Sicherheit möglich war. Auf jeden Fall gehen aber von den meisten religiösen Systemen bedeutende Wirkungen aus, die der Verwirklichung eines säkular-rationalen Bildungs-ideals, wie es einer entwicklungsbezogenen Alphabetisierung notgedrungen inhärent ist, entgegenstehen.

### 3.2. Stand des Bildungswesens

Einen Ausgangsfaktor von grundlegender Bedeutung bildet der Entwicklungsstand des Bildungswesens in einer Nation oder genauer in der Region, in der alphabetisiert werden soll. Dieser Faktor ist deshalb von großem Einfluß, weil von ihm die bildungsbezogenen Attitüden und Verhaltensweisen der Bevölkerung direkt abhängen. Die Erfahrung zeigt, daß nur dann, wenn ein Analphabet den Umgang mit Schrift und ihren Gebrauch im Alltag in seiner näheren Umgebung beobachten kann, ein echtes Bedürfnis nach dem Erlernen von Lesen und Schreiben entstehen kann. Und da eine alphabetische Umwelt nur durch Aktivitäten des Bildungswesens zustande kommen kann, ist dessen Entwicklungsstand ein wichtiger motivationaler Faktor für die Alphabetisierungsbestrebungen.

Es wird weiter unten (in Abschn. 5.1.3.) noch darauf hingewiesen werden, welchen positiven Effekt die Erwachsenenalphabetisierung auf das Schulwesen haben kann. Diese Wirkung stellt aber nur die eine Richtung einer wechselseitigen Beeinflussung dar. Umgekehrt besteht die Auswirkung des Schulsystems auf die Erwachsenenalphabetisierung darin, daß analphabetische Eltern durch ihre eingeschulten Kinder mit der Schrift und anderen Bildungsinhalten in Berührung kommen (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 40). Bei den Erwachsenen, die nicht hinter ihren Kin-

dern zurückstehen wollen, wird dadurch der Wunsch entstehen, selbst Lesen und Schreiben zu lernen.

Ist das allgemeine Bildungsniveau in einer Bevölkerungsgruppe relativ hoch, d.h. ist die Mehrzahl alphabetisiert, dann kann der Erwerb der alphabetischen Fertigkeiten zur Gruppennorm werden. Dadurch steht der einzelne Analphabet einem sozialen Druck gegenüber, der ihn dazu drängt, an einem Alphabetisierungskurs teilzunehmen (vgl. FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG, 1960, S. 25; HEIDERMAN, 1965, S. 199). Ist aber umgekehrt das Bildungsniveau niedrig, dann ist nicht nur der Ansporn zur Alphabetisierung geringer, sondern auch die Erhaltung eventuell erworbener Fähigkeiten ist ungleich schwieriger. Eine Studie in Uruguay erbrachte, daß in einer ländlichen Region 82 % der Erwachsenen mit 5-jähriger Schulbildung im Laufe der Zeit wieder zu Halb- oder Ganzanalphabeten geworden waren (vgl. CASTRO, 1962, S. 3, zitiert bei I.E.D.E.S., 1964, S. 13). Mit einer ähnlich hohen Rückfallquote wird man bei den Teilnehmern an Alphabetisierungskursen für Erwachsene rechnen dürfen, sofern sie in einer Umwelt leben, die keinerlei Anreize zum Gebrauch der alphabetischen Fähigkeiten bietet.

Etwas "günstiger" lagen offenbar die Verhältnisse in Maharashtra (Indien), wo eine Stichprobe von Teilnehmern an einer permanenten Alphabetisierungskampagne getestet wurde. Fünf Jahre nach Beginn der Kampagne hatten immerhin 44 % der befragten Neualphabeten ihre Fähigkeiten behalten, 38 % hatten sie zur Hälfte verlernt und 18 % waren wieder vollkommen analphabetisch geworden (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 13 f).

Auch bei einer breit angelegten Stichprobenuntersuchung von Neualphabeten in den Hindi-sprachigen Staaten Indiens zeigte sich, daß nur 40,7 % dieser Gruppe einen einfachen Text, der nur aus den am häufigsten gebrauchten Wörtern bestand, lesen und verstehen konnten (vgl. BALUPURI, 1959, S. 138; vgl. auch RESEARCH TRAINING AND PRODUCTION CENTRE, 1958, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 15). - In Tunesien ver-

verstanden die Teilnehmer eines zweijährigen (!) Alphabetisierungskurses nach drei Jahren nur noch zur Hälfte denselben Text, mit dem sie den Kurs abgeschlossen hatten, und lediglich 10 % von ihnen konnten eine normale Tageszeitung lesen und verstehen (vgl. SIMMONS, 1970; SIMMONS und ALLMAN, 1971).

Schuld an diesen hohen Prozentsätzen von sekundären Analphabeten kann nur eine Umwelt sein, die keine Möglichkeiten bietet, die neu erworbenen Fähigkeiten in ausreichendem Maße zu gebrauchen. Dies wäre jedoch nicht der Fall in einem Gebiet mit einem gut entwickelten Schulsystem bzw. mit einer niedrigen Analphabetenquote (was aus ersterem folgt!). Denn in einem solchen Milieu sind zumindest in einem gewissen Umfang Zeitungen, Zeitschriften, Bücher und anderes schriftliches Kommunikationsmaterial vorhanden, so daß es einem Neualphabeten nicht an Übungsmöglichkeiten mangeln dürfte.

Es paßt in den Rahmen des bisher Gesagten, daß offensichtlich eine Art "Alphabetisierungsschwelle" besteht. Mit diesem Begriff soll ausgedrückt werden, daß ein Grenzwert der Analphabetenquote vorhanden ist, oberhalb dessen ein Rückgang der absoluten Analphabetenzahl unwahrscheinlich ist. Ebenso existiert ein (unterer) Grenzwert, nach dessen Erreichen die Analphabetenziffer fast gesetzmäßig zu sinken pflegt. Hier, kann man sagen, hat es das Erziehungswesen durch einen relativ hohen Entwicklungsstand erreicht, daß einerseits gewisse positive Bildungsnormen so weit verbreitet sind, daß sie einen sozialen Druck gegenüber dem einzelnen Analphabeten bewirken, und andererseits die neu Alphabetisierten ein Milieu vorfinden, in dem sie das Erlernte auch tatsächlich anwenden können.

Nach einer UNESCO-Studie scheint der untere Schwellenwert bei 35 %, der obere bei 70 % Analphabeten zu liegen (vgl. UNESCO, 1970 a, S. 10 f). Diese Ergebnisse wurden dadurch ermittelt, daß man die

Entwicklung der Analphabetenziffern bei 19 Ländern, von denen entsprechende Daten vorlagen, von 1950 bis in die 60er-Jahre verfolgte. Bringt man diese Länder in eine Reihenfolge gemäß ihrer Analphabetenquoten um 1950, so lassen sich klar die erwähnten Schwellenwerte erkennen (vgl. Tab. 1):

Tab. 1: Vergleich zwischen den Analphabetenquoten um 1950 und den darauf folgenden Veränderungen der absoluten Analphabetenziffern bei 19 Staaten und Territorien  
(Quelle: UNESCO, 1970 a, S. 11)

| Staat oder Territorium         | Analphabetenquote um 1950 in Prozent | Zu-/Abnahme der absol. Analph.-ziffer bei Erwachsenen (15+) seit 1950 |
|--------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Nepal                          | 94,9                                 | +                                                                     |
| Algerien                       | 92,3                                 | +                                                                     |
| Iran                           | 87,2                                 | +                                                                     |
| Libyen                         | 87,1                                 | +                                                                     |
| Bahrain                        | 74,7                                 | +                                                                     |
| Guatemala                      | 70,6                                 | +                                                                     |
| <hr/>                          |                                      |                                                                       |
| Türkei                         | 61,9                                 | -                                                                     |
| Réunion (französ.)             | 60,6                                 | -                                                                     |
| Dominikanische Republik        | 57,1                                 | -                                                                     |
| Brasilien                      | 50,6                                 | +                                                                     |
| Lesotho                        | 41,4                                 | +                                                                     |
| Kolumbien                      | 37,7                                 | +                                                                     |
| <hr/>                          |                                      |                                                                       |
| Guadeloupe und Dep. (französ.) | 34,8                                 | -                                                                     |
| Ceylon                         | 32,3                                 | -                                                                     |
| Martinique (französ.)          | 26,1                                 | -                                                                     |
| Bulgarien                      | 14,7                                 | -                                                                     |
| West-Samoa                     | 14,4                                 | -                                                                     |
| St. Helena und Dep. (brit.)    | 4,5                                  | -                                                                     |
| Ungarn                         | 3,4                                  | -                                                                     |

Aus dem Ergebnis läßt sich der Schluß ziehen, daß es das Ziel der Alphabetisierungsbemühungen sein sollte, die Analphabetenquote auf mindestens 35 % herabzudrücken. Ist diese Quote erreicht, dann kann man annehmen, daß das Bildungswesen durch seine Expansion eine der Alphabetisierung günstige Motivationslage geschaffen hat. Es besteht dann gute Aussicht, daß Schulerziehung und Erwachsenenalphabetisierung in ihrer wechselseitigen Verstärkung das Analphabetenproblem in relativ kurzer Zeit völlig gelöst haben werden.

Aus den angeführten Beispielen dürfte klar hervorgegangen sein, daß ein hoch entwickeltes Bildungswesen in einem Land (bzw. eine niedrige Analphabetenquote als Indikator dafür) günstige Voraussetzungen für die Alphabetisierung der Erwachsenen mit sich bringt. Natürlich rührt dies unter anderem auch daher, daß ein gut ausgebautes Schulsystem eine entwickelte institutionelle und administrative Infrastruktur voraussetzt, die auch für die Organisation von Alphabetisierungsprogrammen eine vorteilhafte Grundlage bildet. Ebenso kann man unter solchen Umständen annehmen, daß für den Bildungssektor reichlich Finanzmittel vorhanden sind und somit auch für die Alphabetisierung in ausreichendem Maße abgezweigt werden können. Letztlich hängt zwar die Entscheidung über die Mittelverteilung von bildungspolitischen Prioritäten ab, doch trotzdem scheint bei einem gut entwickelten formalen Bildungssystem auch von dieser Seite her eine prinzipiell günstige Ausgangslage für die Durchführung von Alphabetisierungsprojekten zu bestehen. Es läßt sich somit erkennen, daß der Stand des Bildungswesens nicht nur die Motivation zur Teilnahme an Alphabetisierungskursen, sondern auch - über die entsprechenden administrativen und finanziellen Mittel - die organisatorisch-technische Durchführbarkeit solcher Kurse positiv beeinflusst.



### 3.3. Sozialstruktur und Mobilität

Unter dem Titel "Sozialstruktur" sollen die einzelnen Bestandteile des Sozialgefüges in Gestalt von sozialen Gruppen, Schichten und Kategorien sowie die Art und Ausprägung ihrer Differenzierung daraufhin untersucht werden, welchen Einfluß sie auf die Durchführung und den Erfolg von Alphabetisierungsbemühungen haben. Als relevante Faktoren werden dabei die Klassenstruktur, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und der Stadt- und Landbevölkerung sowie die Rolle von Minoritäten behandelt werden. Der Einfluß von Familie und Führern als wichtige Bestandteile der Sozialstruktur müssen hierbei zusätzlich erforscht werden, da sie als wesentliche Determinanten der Motivation und des Verhaltens anzusehen sind.

Dieser Betrachtung des mehr statischen Aspekts eines sozialen Systems soll die Analyse der Mobilitätsfaktoren folgen. Neben der vertikalen Mobilität wird auch die horizontale und die geographische Mobilität zur Sprache kommen. Die Urbanisierung stellt einen Sonderfall der Mobilität dar; sie kann ebenso gut zur geographischen wie horizontalen Mobilität gerechnet werden, da mit ihr einerseits eine Wanderungsbewegung vom Land zur Stadt, andererseits aber auch in der Regel ein funktionaler Wechsel von der Landarbeit zu einer städtischen Tätigkeit verbunden ist.

#### 3.3.1. Sozialstruktur

##### 3.3.1.1. Schichtung

Hinsichtlich der Schichtungs- und Klassenstruktur, mit der dieser Abschnitt begonnen werden soll, bietet das hinduistische Kasten-

wesen ein extremes Beispiel.<sup>1)</sup> Eine solche Struktur beruht auf dem Prinzip, daß mit der Geburt die weitere Rolle eines Individuums in der Gesellschaft festgelegt ist; mit anderen Worten ist hier der "ascribed status" vorherrschend. So schreibt Srinivas: "A sociologist would define caste as a hereditary, endogamous, usually localized group, having a traditional association with an occupation, and a particular position in the local hierarchy of castes." (SRINIVAS, 1962, S. 3) Zwar wird versucht, das Kastenwesen in Indien zurückzudrängen und in seinen Auswirkungen abzuschwächen - so ist das Kastenwesen durch die indische Verfassung offiziell abgeschafft -, doch sind diese Bemühungen - besonders auf dem Land - noch weit vom Erfolg entfernt (vgl. DRAGUHN, 1970, S. 72 f). Der relativen Abschwächung der rituellen Aspekte des Kastensystems steht offenbar eine erhöhte Einflußnahme der Kasten im Bereich von Politik und Verwaltung gegenüber (vgl. SRINIVAS, 1962, S. 5 f et pass.; vgl. auch BECHTOLDT, 1964, S. 38).

Daß ein solches Schichtungssystem, das nur in wenigen Ausnahmefällen einen individuellen Aufstieg erlaubt, die Bildungs- und auch sonstige Leistungsmotivation hemmen muß, ist eindeutig. So schreibt Draguhn - allerdings mit stärkerer Betonung des wirtschaftlichen Aspekts: "Eine freie Entfaltung der Persönlichkeit wird durch die Kastenvorschriften behindert. Die Erbllichkeit von Beruf und sozialem Status verhindert eine optimale Ausnutzung der persönlichen Fähigkeiten, die für jeden wirtschaftlichen Erfolg so eminent wichtig ist.

---

1) In der Regel wird zwar die Kaste als ein rituell-religiöses, die Klasse als ein ökonomisches Phänomen angesehen. Die beiden Aspekte überschneiden sich jedoch im indischen Kastenwesen insofern, als durch die Kastenzugehörigkeit auch ganz wesentlich der ökonomische Status determiniert wird. Zu vermuten ist ein hoher Grad von Statuskristallisation, also eine Übereinstimmung von Besitz-, Berufs-, Bildungs- und Machtaspekt bei der Mehrzahl der Kastenmitgliedern (vgl. KANTOWSKY, 1972, S. 177 und 179).

Ohne spezielle Begabungen ausnutzen zu können [z.B. durch die Teilnahme an Bildungsveranstaltungen! (d. Verf.)], ist der ererbte Beruf in vorgeschriebener Weise auszuüben. Die Tatsache, daß auch der soziale Status durch Kaste und Beruf vererbt wird und ein sozialer Aufstieg grundsätzlich nicht mehr möglich ist, läßt die Eigeninitiative erlahmen." (DRAGUHN, 1970, S. 70 f)

Im Abschnitt über Religion (vgl. oben, S. 40) wurde schon darauf hingewiesen, daß die Angehörigen niedriger Kasten und speziell die sogenannten Kastenlosen in Indien bildungsmäßig benachteiligt und auch in Alphabetisierungskursen unterrepräsentiert sind. In dieses Bild paßt eine empirisch festgestellte niedrige Motivation der unteren Kasten bezüglich der Alphabetisierungsteilnahme (vgl. SINGH, 1970, S. 121). Es wurde umgekehrt aber auch festgestellt, daß bei Programmen des "Social Education" (die auch Alphabetisierungsaktivitäten enthalten) relativ wenige Vertreter der oberen Kasten teilnahmen (vgl. N.F.E.C., 1961, S. 24). Der Grund dürfte darin liegen, daß diese Gruppen - abgesehen von ihrem im Durchschnitt ohnehin höheren Bildungsniveau - es mit ihrem Status nicht vereinbaren können, sich mit den Mitgliedern niedriger Kasten oder gar mit "Unberührbaren" in einen Raum zu setzen.

Aus alledem folgt, daß das Kastenwesen für die Alphabetisierung ein dysfunktionaler Faktor ist, da es einerseits bei einer relativ großen Bevölkerungsgruppe die Motivation zur Teilnahme hemmt und andererseits - selbst wenn eine solche Motivation vorhanden wäre - der tatsächlichen Teilnahme dieser Gruppen erhebliche soziale Widerstände entgegensetzt. Es hat sich allerdings gezeigt, daß im urbanen Milieu die Kastenvorurteile im Zurückgehen sind und daß dort die niedrigen Kasten und die Kastenlosen relativ viele Teilnehmer stellen. Diese Alphabetisierungsschüler haben dann in der Regel auch eine recht hohe Motivation. Hier zeigt sich offenbar der attituden-

verändernde Einfluß der städtischen Umwelt, auf den weiter unten (vgl. Abschn. 3.3.2.2.) noch näher einzugehen sein wird.

Ein ebenfalls recht starres Schichtungssystem mit scharfen Klassengrenzen findet sich in den meisten lateinamerikanischen Staaten (vgl. VERA, 1963, S. 282 f; RAUSCH U.A., 1970, S. 37 f). Dieses beruht auf der in der Kolonialzeit eingeführten Feudalstruktur, die verbunden war mit der Überlagerung der einheimischen Bevölkerung durch die iberischen Eroberer. Die somit auch rassenmäßig bedingte Klassenstruktur deckt sich weitgehend mit der Bildungsstruktur: Formale Schulerziehung ist nahezu ein Monopol der weißen Oberschicht; die von Indios gebildete Unterschicht ist dagegen fast vollständig analphabetisch, während die Mischlinge dazwischen stehen. Die Korrelation zwischen Alphabetentum und Klassensystem ist in Mittel- und Südamerika so eng, daß diese Länder in ihren Statistiken im Falle des Fehlens vollständiger Daten die Zahl für das eine Merkmal oftmals auch für das andere nehmen (vgl. BLANKSTEIN, 1960, S. 472 f).

Es ist zu vermuten, daß auch hier - wie in Indien - die untere Klasse wegen dauernder bildungsmäßiger und anderer Unterprivilegierung keine positiven Bildungsnormen und -attitüden entwickeln konnte. Die damit zusammenhängende, häufig erwähnte Apathie der indianischen Bevölkerung Lateinamerikas dürfte die Alphabetisierungsbestrebungen unter ihnen nicht gerade erleichtern.

Durch welche Mechanismen in feudalen Staaten die Ausbreitung des Alphabetentums verhindert wird, schildert das folgende Zitat auf der Grundlage peruanischer Erfahrung: "A literacy campaign which left the causal factors of that national problem [i.e., the illiteracy (d.Verf.)] untouched would have no lasting effect. One of those factors is the feudal structure of our land-ownership system ... It is not held to be in the big land-owner's economic interests for the peasants to be educated. A reading man is a thinking man; a thinking man is a

man who forms a judgment and he who forms a judgment ends by acting in defence of his lawful rights." (VELIT, 1958, S. 168) Entsprechendes wird auch aus Brasilien berichtet: "Auf der anderen Seite wehren sich Großgrundbesitzer im Landesinneren noch immer mit ihrem ganzen Einfluß gegen die Alphabetisierung, weil sie nicht daran interessiert sind, die Zahl der oppositionellen Wähler zu vergrößern." (HEYDECKER, 1973) Ein solches Feudalsystem ist in Lateinamerika besonders ausgeprägt, doch finden sich ähnliche Strukturen auch in vielen anderen Entwicklungsländern; insbesondere ist hier an einige - vornehmlich monarchische - Staaten des arabischen Raums und des Mittleren Orients zu denken.

Aus den angeführten Beispielen geht hervor, daß ein relativ geschlossenes, starres Schichtungssystem ungünstig für die Alphabetisierung ist. Umgekehrt kann der Schluß gezogen werden, daß ein offenes, Mobilität erlaubendes Schichtungssystem die Alphabetisierungsbemühungen fördert, indem es potentielle Teilnehmer durch vorhandene Aufstiegschancen stärker motiviert und ihnen - zumindest formal - einen gleichberechtigten Zugang zu den entsprechenden Veranstaltungen ermöglicht.

### 3.3.1.2. Stadt-Land-Unterschied

Nach der Behandlung des Schichtungssystems soll nun auf einen anderen strukturellen Faktor in Entwicklungsländern eingegangen werden: den Unterschied zwischen Stadt- und Landbevölkerung. Dieser Unterschied ist in den Staaten der Dritten Welt derart stark ausgeprägt, daß häufig von einem sozialen Dualismus in dieser Hinsicht gesprochen wird (vgl. PHILLIPS, 1970, S. 29). Im Anhang (Abschn. 7.2.3.) wird anhand von Statistiken dargelegt, daß die Analphabetenquoten in Landregionen durchweg höher sind als in der Stadt.

Diese hohen Analphabetenquoten auf dem Land rühren von dem Mangel an Schulen in Landregionen her, von der niedrigen Qualität der Landschulen und der knappen Versorgung mit Lehrern, die sich häufig weigern, in der Provinz zu unterrichten (vgl. REDJALI und TOUSSSI, 1965, S. 399; BONILLA, 1965, S. 199; QUBAIN, 1966, S. 11-13). Wesentliche Schuld an diesem Zustand trägt die häufige finanzielle Benachteiligung der Landregionen: Im Iran werden z.B. nur 25 % des Erziehungsbudgets für die Landbevölkerung ausgegeben, obwohl diese 75 % der Gesamtbevölkerung ausmacht! (Vgl. DJAWIED, 1969, S. 34) Außerdem behindern Armut, Unterernährung und Krankheit viel stärker den Schulbesuch und die schulischen Leistungen auf dem Land als in der Stadt (vgl. UNESCO, 1954, S. 16 f; BONILLA, 1965, S. 199). Aus dem relativ niedrigen Bildungsniveau der Landbevölkerung resultiert eine enge statistische Korrelation zwischen Analphabetismus und Anteil der ländlichen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung eines Landes: Je zahlreicher die Landbevölkerung ist (relativ gesehen!), desto höher ist die Analphabetenquote eines Staates (vgl. UNESCO, 1957 a, S. 191; VERA, 1963, S. 283; BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/30).

Die allgemeine Benachteiligung der Landregionen hinsichtlich des formalen Bildungswesens ist auch bei der Erwachsenenbildung und damit bei der Alphabetisierungsarbeit zu erkennen. Alphabetisierungskurse sind stärker in städtischen Regionen vertreten, da sie hier wegen der Bevölkerungskonzentration leichter durchzuführen sind als in den oft weit verstreut liegenden Dörfern. So kommt zu den geringen schulischen Bildungsmöglichkeiten auf dem Land auch noch der Mangel oder gar das Fehlen von Einrichtungen der Erwachsenenbildung (vgl. HEIDERMANN, 1965, S. 101; YEN und GWEE, 1965, S. 408 f; HEYDECKER, 1973).

Ein Problem, das auch beim formalen Schulsystem erwähnt wurde, wiegt für die Alphabetisierung auf dem Land besonders schwer: der Mangel an Lehrkräften. Immer wieder wird berichtet, daß Alphabetisierungskampagnen in Landregionen mit der Schwierigkeit zu kämpfen hätten,



genügend Lehrkräfte für die Erwachsenenalphabetisierung zu gewinnen (vgl. z.B. BOU, 1960, S. 11; N.F.E.C., 1962, S. 76). Dieser Aspekt beeinträchtigt die technisch-organisatorische Durchführung von Alphabetisierungskursen auf dem Land. Doch auch auf einen motivationalen Faktor sei hingewiesen: Es wird manchmal vermerkt, daß die Angehörigen der traditionellen ländlichen Berufe (also vor allem Bauern und Handwerker) keine alphabetischen Fähigkeiten bräuchten und somit keinen persönlichen Wert im Erlernen von Lesen und Schreiben sähen (vgl. GOLDEN, 1955, S. 3; GOSAL, 1964, S. 268; PHILLIPS, 1970, S. 28, Fußnote 2). Stimmt diese Annahme - und dafür sprechen verschiedene Gründe<sup>1)</sup> - dann folgt daraus ein geringes Interesse der Landbevölkerung an Alphabetisierungskursen. Die Alphabetisierung sieht sich hier somit der erschwerenden Situation einer niedrigen Motivation gegenüber. Im übrigen stehen Alphabetisierungskurse in ländlichen Gebieten unter dem ungünstigen Vorzeichen einer vornehmlich illiteraten Umwelt, die sich zusätzlich hemmend auf die Motivation der Adressaten auswirkt. Die vorhandenen Daten zeigen durchweg, daß die Drop-out-Quoten bei der Landbevölkerung wesentlich höher liegen als bei den Städtern (vgl. "LITERACY PROJECTS", 1961/72 a, S. 95, 99 und 104).

Nicht übersehen werden dürfen auch die saisonbedingten Schwankungen der Arbeitszeit bei der bäuerlichen Bevölkerung. Während der landwirtschaftlich intensiv genutzten Perioden haben die Bauern in der Regel nicht die Zeit und Kraft, noch zusätzlich an Alphabetisierungskursen teilzunehmen (vgl. RAUSCH U.A., 1970, S. 24; HEYDECKER, 1973). Deshalb sind in vielen Landregionen längerdauernde oder gar permanente Alphabetisierungskampagnen nicht möglich, wodurch wiederum der Erfolg solcher Bemühungen in Frage gestellt wird (vgl. "FACING ILLITERACY", 1956, S. 3 f; YANG KWANG-TEH, 1957, S. 6).

---

1) Golden weist z.B. darauf hin, daß die ländlichen Berufe direkt durch andere Personen oder durch Versuch und Irrtum gelernt wurden; das erforderliche Wissen könne im Gedächtnis behalten werden; Geschäftsdokumente, Rechnungen und Pläne seien nicht notwendig (vgl. GOLDEN, 1955, S. 3). Interessant ist in diesem Zusammenhang auch ein Untersuchungsergebnis aus Puerto Rico, wo festgestellt wurde, daß die Einstellungen gegenüber dem Bildungswesen auf dem Land ungünstiger als in der Stadt sind (vgl. TUMIN und FELDMAN, 1956, S. 469 f).

Aus dem Gesagten geht hervor, daß die Alphabetisierung auf dem Land einigen schwerwiegenden Problemen gegenübersteht: Von dem Aspekt der Durchführung her dem Mangel an Lehrkräften, von dem der Teilnehmer her der schwachen Motivation und der oftmals knappen Freizeit. Hinzu kommt noch das Problem der Erhaltung des neu erworbenen Alphabetentums in einer vorwiegend analphabetischen Umwelt, auf das schon oben (vgl. S. 43 f) hingewiesen wurde und das in ländlichen Gebieten besonders stark in Erscheinung tritt.

Der starke Anteil der Landbewohner an der Gesamtbevölkerung in Entwicklungsländern ist somit ein ungünstiger Ausgangsfaktor für die Alphabetisierung. Umgekehrt dürfte sich daher eine Verschiebung der Stadt-Land-Proportion in Richtung auf eine stärkere Urbanisierung vorteilhaft auswirken. Da die Urbanisierung ein Mobilitätsphänomen darstellt, wird auf sie erst weiter unten (in Abschn. 3.3.2.2.) eingegangen werden.

### 3.3.1.3. Geschlechter-Diskrepanz

Ein sozialer Dualismus besteht in der Dritten Welt nicht nur hinsichtlich Stadt und Land, sondern auch hinsichtlich Mann und Frau (vgl. Anhang, Abschn. 7.2.3.). Die bildungsmäßige Diskrepanz zwischen den Geschlechtern ist deshalb so schwerwiegend, weil sie in fast allen Entwicklungsländern eine Benachteiligung der halben Bevölkerung, nämlich der Frauen, mit sich bringt (vgl. JOSHI und RAO, 1964, pass.; MYRDAL, 1968, S. 1672). Besonders stark ist dieser Unterschied in Afrika und Asien ausgeprägt, während er in Lateiname-

rika<sup>1)</sup> schwächer ist. Allgemeine Ursache für die bildungsmäßige Schlechterstellung der Frau scheint ein tiefverwurzeltes Vorurteil gegen die Frauenbildung und gegen eine Betätigung außerhalb des Hauses zu sein: "Women ... are sometimes not allowed to attend [literacy] classes until their families and husbands are assured that they will meet only other women and that learning will not upset the social order." (UNESCO, 1972 a, S. 36; vgl. auch SLEIGHT U.A., 1962, S. 92, zitiert bei COLES, 1969, S. 61; GOSAL, 1964, S. 265 f; HEIDERMAN, 1965, S. 100; RAUF, 1970, S. 73 und 147 f.)

Wo solche Vorurteile fehlen, ist in der Regel kein Bildungsunterschied zwischen Mann und Frau vorhanden. Das zeigt das Beispiel Mexiko, wo im Norden ein solcher Unterschied fehlt, im Süden dagegen gut erkennbar ist.<sup>2)</sup> Der Verfasser, der diese Situation untersucht hat, schließt daraus, daß im Norden der Kontakt mit den USA zu einer Änderung der Aspirationen und Attitüden gegenüber der Frauenbildung geführt habe (vgl. GREER, 1969, S. 470).

Ein enger Zusammenhang besteht zwischen der Frauendiskriminierung und der Religion. Es wurde schon oben (vgl. S. 39 f) darauf verwiesen, wie schwierig die Alphabetisierung von Frauen besonders in islamischen Gebieten ist. Im Iran nehmen praktisch nur in den Städten Frauen an Alphabetisierungskursen teil, während die in den Dörfern eingesetzte "Armee des Wissens" fast nur Männer alphabetisiert (vgl. HARRIS, 1963/1964, S. 343 f; DJAWIED, 1969, S. 142-145). Auch die innerhalb des Militärs durchgeführte Alphabetisierung der Rekruten erfaßt in der Regel nur Männer.

---

1) Hier finden sich in zwei Fällen (Kuba und Costa Rica) sogar bei Frauen niedrigere Analphabetenquoten als bei Männern (vgl. VERA, 1963, S. 284). Wahrscheinlich spielt das im Durchschnitt höhere Bildungsniveau in Lateinamerika bei der Abschwächung der Geschlechterdiskrepanz eine Rolle. Übrigens gab es auch in der historischen Entwicklung der europäischen Länder immer mehr analphabetische Frauen als Männer; das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Analphabeten betrug hier bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ungefähr 2 : 3 (vgl. CIPOLLA, 1969, S. 85 f).

2) Das Verhältnis der männlichen zur weiblichen Alphabetenquote ist im Norden Mexikos 77 : 76, im Süden dagegen 51 : 40 (1960; vgl. GREER, 1969, S. 470).

In der islamischen Nordregion Nigerias wurden im Rahmen einer Alphabetisierungskampagne im Jahr 1963/64 von 222.400 verliehenen Zertifikaten nur 8.800 (= ca. 8 %) an Frauen vergeben. Dagegen nahmen in der religiös gemischten Westregion (Christen, Moslem und Animisten) über 30 % und in der Ostregion (Christen und Animisten) sogar 43 % Frauen im gleichen Zeitraum an Alphabetisierungsveranstaltungen teil (vgl. BÜSE, 1968, S. 170, 186 und 201). Auch der schon erwähnte Bericht von Yeld schildert große Schwierigkeiten bei der Frauenalphabetisierung in Nord-Nigeria und eine entsprechend niedrige weibliche Partizipation (vgl. YELD, 1964, S. 79). Die Hindernisse bei der Erfassung von Frauen in Alphabetisierungskursen sind freilich nicht auf mohammedanische Gebiete beschränkt; hier sind sie nur besonders stark ausgeprägt.

Neben den erwähnten sozialen Widerständen gegen eine Emanzipation über den häuslichen und familiären Kreis hinaus, die den Frauenunterricht in starkem Maße erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen, stoßen Alphabetisierungsbestrebungen oft auf das Problem der fehlenden weiblichen Lehrkräfte (vgl. N.F.E.C., 1962, S. 76). Häufig werden nämlich Frauenkurse nur dann gebilligt, wenn sie von Lehrerinnen gehalten werden. Diese Voraussetzung ist jedoch selten erfüllbar. Schuld daran ist das allgemein niedrige Bildungsniveau der Frauen in Entwicklungsländern, so daß schon der potentielle Stamm weiblicher Lehrkräfte klein ist. Hinzu kommen oft noch entsprechende soziale Normen, die es Frauen aus gebildeteren Schichten verbieten, sich mit dem "gemeinen Volk" (in diesem Fall als Lehrerin) abzugeben.

Die obigen Ausführungen erlauben den Schluß, daß die Unterprivilegierung der Frau die Alphabetisierung behindert. Umgekehrt folgt, daß die Emanzipation der Frau und ihre Gleichstellung im gesamten sozialen Gefüge ein funktionaler Faktor für die Alphabetisierung ist. Solange eine solche Entwicklung - die zweifellos schon vielerorts im Gange ist - nicht abgeschlossen ist, kann die vollständige Alphabetisierung in einem Land nicht durchgeführt werden.

#### 3.3.1.4. Minoritäten

Ein weiteres strukturelles Problem bei der Alphabetisierung bilden Minoritäten und andere Subgruppen. Es wurde schon nachgewiesen, daß hohe Analphabetenquoten in einem Land häufig mit religiöser, rassischer und linguistischer Heterogenität verbunden ist (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/66-70). Dieser Befund deutet auf die Tatsache hin, daß die Alphabetisierung durch das Vorhandensein zahlreicher soziokultureller Subgruppen in einer Nation erschwert wird.

Aus der Sowjetunion wird z.B. berichtet, daß die dort in den 20er-Jahren stattfindende Alphabetisierungskampagne durch die sprachliche und kulturelle Differenzierung der zentralasiatischen und sibirischen Völker große Schwierigkeiten hatte. Die Probleme wurden durch die Schriftlosigkeit der Tundra-Stämme noch vergrößert (vgl. KOUTAISOFF, 1952, S. 12).

Die kulturelle und insbesondere linguistische Verschiedenartigkeit von Bevölkerungsgruppen in einem Land erschwert die Alphabetisierung dadurch, daß für jede Gruppe Lehrmaterial geschaffen werden muß und Lehrkräfte mit entsprechendem kulturellem und sprachlichem Hintergrund eingesetzt werden müssen. Auf das grundlegende Problem der jeweils zu benützenden Alphabetisierungssprache und die Transkription schriftloser Sprachen wird im methodischen Teil unter Abschnitt 4.5. näher eingegangen werden. Es ist aber schon hier zu betonen, daß die Aufgliederung einer Nation in zahlreiche Subgruppen die Alphabetisierung vom technisch-organisatorischen Aspekt her (Lehrmaterial, Lehrkräfte) erschwert.

Ein Beispiel aus Nord-Nigeria deutet aber auch auf die Möglichkeit hin, daß eine Minoritätengruppe stärker für die Teilnahme an Alphabetisierungsprogrammen motiviert sein kann als die sie umgebende

Majorität. Court hat dort festgestellt, daß "heidnische" Minoritäten innerhalb mohammedanischer Regionen die Alphabetisierungsaktionen mit größerem Enthusiasmus unterstützt haben. Ebenso zeigte sich, daß Alphabetisierungsklassen in abgelegenen kleinen Städten erfolgreicher sind und stärker besucht werden als in größeren. Der Verfasser meint, daß der Grund für dieses Verhalten in beiden Fällen in dem Gefühl des Weniger-Begünstigt-Seins zu suchen sei, das den Willen zur Kompensation hervorruft. (Vgl. COURT, 1958/59, S. 68)

Auf einen ähnlichen Fall in Indien ist hinzuweisen. Dort waren in der Vergangenheit bestimmte Gruppen von Ureinwohnern, die Adivasi, stärker als die Masse der Hindubevölkerung zur Christianisierung und dann auch zur Alphabetisierung bereit. Sicher ist hier die intervenierende Variable der Religion zu berücksichtigen, doch zeigt sich hier trotzdem, daß die benachteiligte Minoritätensituation kompensatorische Anstrengungen hervorrufen kann, von denen die Alphabetisierung durch eine erhöhte Teilnahmemotivation profitiert. Voraussetzung für die Nutzung dieser Chance ist freilich die Lösung der organisatorischen Probleme, die bei der Alphabetisierung von Minoritäten entstehen und auf die oben hingewiesen wurde. Außerdem dürfen die Folgerungen aus wenigen Beispielen nicht verallgemeinert werden. Die Erfahrung zeigt, daß die Benachteiligung von Minoritäten durchaus auch umgekehrt Apathie oder Fatalismus bewirken kann.

#### 3.3.1.5. Familie und Führer

Bevor die Mobilitätsfaktoren zur Sprache kommen, sollen kurz zwei soziale Instanzen behandelt werden, die von großer Bedeutung für Verhalten und Motivation des Einzelnen sind: Familie und Führer.



Über die Wichtigkeit der Familie als Sozialisationsinstanz dürften keine Zweifel bestehen. Ihre Wirkungen reichen weit in das Erwachsenen-Dasein hinein und beeinflussen in starkem Maße auch die Bildungsattitüden und das Verhalten gegenüber Bildungsangeboten. McClelland hat z.B. darauf hingewiesen, wie stark Erziehungspraktiken in der Kindheit die spätere Leistungsmotivation - und damit auch die Einstellung zur Bildung - beeinflussen (vgl. McCLELLAND, 1966, S. 290-307; vgl. auch ELDER, 1965).

Das folgende Zitat verdeutlicht diesen Zusammenhang zwischen Erziehung in der Familie und Leistungsmotivation: "Entscheidend hierfür [d.h. für die Leistungsmotivation (d. Verf.)] sind verschiedene Faktoren des häuslichen Erziehungsmilieus. Frühe Förderung der kindlichen Selbständigkeitsmotivation durch die Mutter ist ein günstiger Nährboden für hohe und erfolgsoversichtliche Leistungsmotivation. Noch unmittelbarer ist die Rolle der elterlichen Werthaltungen hinsichtlich der Leistungstüchtigkeit selbst. ... Eine hohe Leistungsmotivation entwickelt sich im Kind am ehesten, wenn beide Eltern ihm gegenüber hohe Leistungserwartungen hegen. ... Längsschnittstudien zeigen eine erstaunliche Stabilität der Leistungsmotivation bis hin zum Jugendlichen und Erwachsenen." (SCHWITTMANN, 1971, S. 7)

Bei der Entwicklung der Leistungsmotivation muß außerdem nicht nur der Erziehungsstil der Eltern (z.B. Verhältnis zwischen Belohnungen und Bestrafungen) in Rechnung gestellt werden, sondern auch ihr intellektuelles Niveau und ihr mehr oder weniger starker Wille, das Kind in der sozialen Stufenleiter aufsteigen zu sehen (vgl. SAUVY, 1967, S. 95). Die (Abstammungs-) Familie hat also insofern einen Einfluß auf die Alphabetisierungsbestrebungen, als sie - neben vielerlei anderen Motivationskomponenten - auch die Teilnahmemotivation bezüglich solcher Veranstaltungen mitbestimmt. Zusätzlich determiniert in relativ geschlossenen Gesellschaftssystemen die familiäre Herkunft sehr stark die Bildungschancen; hierauf wurde schon weiter oben (vgl. Abschn. 3.3.1.1.) eingegangen.

Während bisher von der Abstammungsfamilie die Rede war, muß aber auch noch die vom Erwachsenen selbst gegründete Familie, die sogenannte Fortpflanzungsfamilie, erwähnt werden. Diese hat zwar normalerweise nicht denselben starken internalisierenden Einfluß auf die Motivationsstruktur des Erwachsenen wie seine Abstammungsfamilie; doch können auch durch sie Motive erzeugt werden, die eine Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen fördern - so z.B. durch den Schulbesuch der eigenen Kinder, der den Nachteil des eigenen Analphabetismus bewußt werden läßt, oder durch den ökonomischen Zwang einer großen Familie, die Einkommensmöglichkeiten durch Fortbildung zu verbessern. Die ökonomische Situation der Familie scheint aber die Teilnahmemöglichkeit ihrer erwachsenen Mitglieder häufig eher einzuschränken: Sind sie alle gezwungen, durch äußerste Arbeitsanstrengung das Existenzminimum der Familie zu sichern, dann werden sie schon aus rein zeitlichen Gründen nicht die Möglichkeit zur Partizipation haben. Es kommt auch vor, daß die Rollenverteilung in der Familie so ungleich ist, daß sie nur die Männer oder nur die Frauen arbeitsmäßig überstark belastet. In diesem Fall wäre eine egalitäre Rollenstruktur für die Alphabetisierung günstiger, da diese eventuell beiden Geschlechtergruppen in der Familie die nötige Freizeit bringen würde.

Ein Wort noch zur Familiengröße. Die in den Entwicklungsländern häufig vorkommende "Großfamilie" wirkt sich nicht selten negativ auf die Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen und auf sein Verhalten aus. Indem die Großfamilie den Mitgliedern eine relativ große emotionale und wirtschaftliche Geborgenheit bietet, wirkt sie wenig anspornend auf das Leistungsstreben in bildungsmäßiger und anderer Hinsicht: "Zunächst ist es grundsätzlich nachteilig, daß das Individuum nicht seinen eigenen Erfolg oder Mißerfolg selbst tragen muß. Die Eigenverantwortlichkeit, die hier Anlaß zu rationalem Handeln werden kann, verwässert in der 'joint family'. Denkbereitschaft und Selbstbewußtsein verkümmern. Der wirtschaftliche Erfolg des einzelnen macht sich für ihn selbst kaum bemerkbar. Somit fehlt ein fundamentaler An-

reiz für eine Steigerung des Erwerbsstrebens." (DRAGUHN, 1970, S. 74; vgl. auch HOFFMANN, 1968, S. 86 f) Mittel des Erwerbsstrebens ist aber unter anderem eine bessere Ausbildung, da sie tendenziell ein höheres Einkommen ermöglicht. Somit kann die Großfamilie als grundsätzlich hemmend für die Bildungsmotivation angesehen werden. Günstig würde sich daher andererseits eine weitere Verbreitung der Kern- oder Kleinfamilie auswirken, wie sie - im Gefolge von Urbanisierung und Industrialisierung - offenbar gegenwärtig in der Dritten Welt stattfindet.

Nach der Familie soll nun die andere Instanz mit großem Einfluß in der Sozialstruktur behandelt werden: der Führer. Die anerkannten Führer in einer (Primär- oder Sekundär-) Gruppe können Alphabetisierungsbestrebungen erheblich fördern. Sind sie vom Sinn und Nutzen eines Alphabetisierungsprogramms überzeugt, dann wird ihr Einfluß in starkem Maße dazu beitragen, die anderen Mitglieder der Gruppe zur Teilnahme zu bewegen (vgl. VISCUSI, 1971, S. 23). Es muß sich dabei nicht um einen formalen Führer in Gestalt eines Bürgermeisters, Dorfältesten oder Regierungsbeamten handeln, sondern auch - und gerade - informelle Führer (z.B. Lehrer, Ärzte oder Entwicklungshelfer) haben einen großen Einfluß auf ihre soziale Umwelt.

Diese Zusammenhänge werden durch die Erkenntnisse der modernen Diffusionsforschung bestätigt. Insbesondere in der Charakterisierung der verschiedenen Adoptergruppen kommt die Wichtigkeit der formalen und informellen Führer in bezug auf die erfolgreiche Diffusion von Neuerungen zum Ausdruck (vgl. ROGERS, 1962, S. 168-171 et pass.; KIEFER, 1967, S. 61-63 und 70-86). Dieser Verweis auf die Diffusionsforschung findet seine Berechtigung in der Tatsache, daß es sich bei der Alphabetisierung - wie oben schon dargelegt (vgl. Abschn. 2.2.) - um einen Diffusionsprozeß handelt.

Die Bedeutung von Meinungsführern für die Entwicklungsförderung auf verschiedenen Gebieten betont z.B. Behrendt (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 587). Heidermann schreibt dazu: "Für die Initiierung und Durch-

setzung eines schnellen sozialen Wandels auf dem Dorfe hat daher die Gewinnung der örtlichen Führer und Führungsgruppen entscheidende Bedeutung. Diese lokalen Führer haben einen großen Einfluß auf das Wert- und Normensystem und die Einstellungen der Angehörigen des Dorfes." (HEIDERMAN, 1965, S. 71; vgl. auch ebenda, S. 180 f; HAY, 1949, S. 13; MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 428)

In dieselbe Richtung deutet eine der wenigen vorliegenden Evaluationsstudien über eine Alphabetisierungsbewegung (in Indien): "In the areas where there was enlightened leadership of the social worker or of the teacher or even the local panchayat [= Dorfrat (d. Verf.)], it was easier to induce the adult illiterates to attend the classes. In many places it was found that the example set by teachers, social workers and others was a sufficient motivation for the people to become literate. Once, however, the initial difficulties were overcome, there was sufficient enthusiasm among the people." (MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 16) Es wird in diesem Zitat noch zusätzlich auf den Demonstrationseffekt, der von Führern ausgeht, hingewiesen sowie auf ihre besondere Bedeutung für die Anfangsmotivation bei einer Alphabetisierungskampagne.

Für den Fall, daß örtliche Führer ein Alphabetisierungsprogramm nicht unterstützen oder gar zu verhindern versuchen, bestehen sehr schlechte Erfolgsaussichten. Deshalb sollte man sich vor Beginn eines solchen Programms immer bemühen, die Unterstützung der in Frage kommenden Führer zu gewinnen. Allerdings dürfte es manchmal schwierig sein, die für die Kommunikation neuer Ideen besonders wichtigen informellen Führer zu identifizieren.

### 3.3.2. Mobilität

Anschließend an die Faktoren und Elemente der Sozialstruktur soll nun untersucht werden, welchen Einfluß soziale Mobilitätsphänomene auf die Erfolgsaussichten von Alphabetisierungsbestrebungen haben. Dabei wird zwischen vertikaler, horizontaler und geographischer Mobilität unterschieden; die Urbanisierung als äußerst wichtige Mobilitätserscheinung wird dabei als eine Form der horizontalen Mobilität behandelt.

#### 3.3.2.1. Vertikale Mobilität

Über die Auswirkungen der vertikalen Mobilität auf den Alphabetisierungserfolg liegen kaum empirische Ergebnisse vor. Es wurde aber schon im Zusammenhang mit den Schichtungsfaktoren einer Gesellschaft darauf hingewiesen, daß das Fehlen von Aufstiegschancen die Leistungsmotivation hemmt (vgl. Abschn. 3.3.1.1.). So schreiben z.B. Rausch u.a. auf der Grundlage ihrer Untersuchung von Landbewohnern in fünf zentralamerikanischen Staaten: "Angesichts der Hoffnungslosigkeit, ihren Status zu verändern, haben diese Menschen resigniert, und es kann geradezu zu einem Verteidigungsmechanismus werden, sich - wenn überhaupt - nicht allzu weit mit Schule und Ausbildung einzulassen. Das geschieht entweder aus der Furcht, ihre eigene Dignität zu verlieren, oder weil man sich die Enttäuschung ersparen will, auch mit vermehrten Schulkenntnissen nicht weiterzukommen." (RAUSCH U.A., 1970, S. 29)

Man kann deshalb umgekehrt davon ausgehen, daß die Aussicht auf Aufwärts-Mobilität die Teilnahmemotivation bei der Alphabetisierung positiv beeinflusst, da ja die Ausbildung immer eine wesentliche Deter-

minante des Aufstiegs ist. Am augenfälligsten ist dieser Zusammenhang, wenn in einer Gemeinschaft dem Lese- und Schreibkundigen ein hohes soziales Prestige eingeräumt wird - was für den Neualphabeten eine Aufwärtsbewegung in der sozialen Stufenleiter mit sich bringt. Boesch u.a. betonen die Bedeutung der sozialen Prestige-Motivation folgendermaßen: "Die Schrift war im allgemeinen mit höheren sozialen Klassen verbunden oder mit Berufen, die sozial hoch eingestuft werden. Alphabetisierung bedeutet somit oft Prestigezuwachs - zumindest subjektiver Art. Ähnlich wie durch äußere Angleichung in der Kleidung vermag man sich auch durch das 'Ich kann schreiben' einer statushöheren Sozialgruppe anzugleichen." (BOESCH U.A., 1965, S. 35)

Aufschlußreich ist hier der Bericht über eine Alphabetisierungskampagne in Nord-Nigeria: Unter den Einzelfaktoren, die das Alphabetisierungsunternehmen dort gefördert haben, war das soziale Prestige, das in dieser Region - speziell in islamischen Gemeinden - mit der Fähigkeit des Lesens und Schreibens verbunden ist, der wichtigste. Dieses Prestige stammt noch aus früherer Zeit, in der nur die arabische Schrift benützt wurde und Kenntnisse der arabischen Sprache voraussetzte. Den Alphabeten wurde der Titel "Mallam" (= Schüler, Student o.ä.) zuerkannt, und diesen Ehrentitel erhalten auch heute die durch die lateinische Schrift Alphabetisierten. (Vgl. COURT, 1958/59, S. 66) Auch Gray betont das soziale Prestige, das die erfolgreichen Teilnehmer an Alphabetisierungskursen dadurch gewinnen, daß sie an alphabetischen Gruppenaktivitäten teilnehmen können (vgl. GRAY, 1956, S. 19).

### 3.3.2.2. Urbanisierung und horizontale Mobilität

Unter horizontaler Mobilität wird hier eine Veränderung der sozialen Position und der damit verbundenen Funktion verstanden, wobei aber die Höhe der Position bzw. des Status ungefähr gleichbleibt. Diese



Art der Mobilität ist vor allem mit dem Prozeß der Urbanisierung verbunden. Wenn z.B. Landarbeiter zu Fabrikarbeitern werden, verändert sich dabei zwar die berufliche Funktion, der Wandel vollzieht sich aber auf einer (theoretisch) gleichbleibenden Status-ebene. Natürlich ist die Urbanisierung gleichzeitig ein Prozeß der geographischen Mobilität; die funktionalen Veränderungen erscheinen aber gegenüber den rein geographischen als weitaus wichtiger, so daß die Urbanisierung hier als Form der horizontalen Mobilität behandelt wird.

In Umkehrung der Ausführungen zum Zusammenhang zwischen Landbevölkerung und Analphabetismus (vgl. oben, Abschn. 3.3.1.2.) läßt sich feststellen, daß die Alphabetisierungsrate mit zunehmender Urbanisierung steigt (vgl. CUTRIGHT, 1963, S. 259; BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/29), was übrigens auch durch die Entwicklung in den westlichen Industrienationen belegt ist (vgl. CIPOLLA, 1969, S. 45). Der Alphabetismus kann deshalb als "basically an urban phenomenon" (PHILLIPS, 1970, S. 28) bezeichnet werden. Lerner fand bei der Analyse von Daten für 73 Länder heraus, daß nach dem Überschreiten einer Urbanisierungsrate (= Anteil der städtischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung) von ca. 10 % die Analphabetenquote deutlich zu sinken beginnt. Er stellte die Urbanisierung bekanntlich an die erste Stelle im Ablauf des Modernisierungsprozesses, wodurch impliziert wird, daß die Alphabetisierung (als die zweite Stufe der Modernisierung bei Lerner) zumindest teilweise durch die Urbanisierung verursacht wird. (Vgl. oben, Abschn. 2.1.3.; vgl. LERNER, 1958, S. 59 f)

Lerner betont aber auch, daß eine reine Bevölkerungsverdichtung ohne die strukturellen Begleiterscheinungen der echten Urbanisierung die Alphabetisierung erschwere: "Sheer density of population, without countervailing urbanization, operates ... as an antiliteracy force in most societies." (LERNER, 1958, S. 65 f) In diesem Falle fehlen vor allem wichtige wirtschaftliche Faktoren wie Produktion, Güter-

verteilung und Konsum, was rückwirkend auch negative Auswirkungen auf das Bildungswesen hat (vgl. LERNER, 1958, S. 65 f).<sup>1)</sup> Eine solche Situation liegt vor allem dann vor, wenn sich eine Stadt durch Slumbildung vergrößert. Aber auch die in Entwicklungsländern häufigen "ruralisierten" Städte stellen kein echtes Urbanisierungsphänomen dar, da diese eigentlich nur vergrößerte Dörfer ohne städtische Struktur und Lebensform sind (vgl. GINSBURG, 1966, S. 136). So wird z.B. Ibadan in West-Nigeria zugleich als größte städtische und ländliche Siedlung Afrikas bezeichnet. Daran wird deutlich, daß die Übertragung eines in Europa entwickelten Stadtbegriffes auf die Dritte Welt nicht immer unproblematisch ist. (Vgl. MANSHARD, 1970, S. 248 f)

Trotzdem kann angenommen werden, daß mit der (echten) Urbanisierung modernisierende Anreize in Kraft treten, die eine allgemeine entwicklungsfördernde Einstellung und somit eine günstige Grundlage für die Alphabetisierung bewirken (vgl. BURNS, 1965, S. 5-7; INKELES, 1966, S. 147; PFEFFER, 1968, S. 43 f). In welcher Weise die städtische Umwelt motivierend auf die Analphabeten wirken kann, verdeutlicht das folgende Zitat: "In urban areas ... the desire for literacy is often very strong. Migrants to the city find that the better jobs go to the literates; also, in towns and cities the illiterate constantly sees evidence (newspapers, signs, advertising) that other people read and that reading is useful." (UNESCO, 1972 a, S. 36)

Das relativ hohe Bildungsniveau in den Städten ist verbunden mit bildungspositiven Normen, Attitüden und Verhaltensweisen sowie einer günstigen organisatorischen, kommunikativen und administrativen Infrastruktur (vgl. oben, Abschn. 3.2.). Auch schon die Tatsache der reinen Zusammenballung von Menschen bietet in den Städten technische und organisatorische Vorteile bei ihrer Erfassung in Bildungsveranstaltungen (vgl. TEISMANN, 1968, S. 54 f). Die günstigen Voraussetzun-

---

1) Auf die dysfunktionalen Wirkungen der Urbanisierung in Entwicklungsländern weist u.a. Kiefer hin (vgl. KIEFER, 1967, S. 30-32).

gen, die die Urbanisierung für die Alphabetisierung mit sich bringt, beruhen außerdem auf der städtischen Berufsstruktur, die häufig das Lesen und Schreiben zur berufsbedingten Notwendigkeit macht und eine stärkere Bildungsnachfrage - auch in bezug auf Alphabetisierungskurse - bedingt (vgl. GOLDEN, 1955, S. 1; FILHO, 1965, S. 360).

Festzuhalten ist, daß die (echte) Urbanisierung tendenziell ein funktionaler Faktor für die Alphabetisierung ist. Für die Motivation der Teilnehmer wie für die technische Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen bietet ein städtisches Milieu ungleich günstigere Voraussetzungen als ein ländliches Gebiet. Auch für die Erhaltung des Alphabetismus sind die Bedingungen vorteilhafter.

Es ist jedoch nochmals darauf hinzuweisen, daß die Urbanisierung auch dysfunktionale Auswirkungen haben kann, nämlich dann, wenn die in die Städte strömende Landbevölkerung zu zahlreich ist, um vollständig in die städtische Berufs- und Sozialstruktur integriert werden zu können. Diese Gefahr erscheint umso größer, wenn man von der Prognose ausgeht, daß die Großstadtbevölkerung in den Entwicklungsländern zwei- bis dreimal so schnell anwachsen wird wie die Gesamtbevölkerung; ohne entsprechende wirtschaftliche Entwicklung - vor allem in Form der Industrialisierung - dürfte es in diesem Fall schwierig sein, die rein ökonomische Existenz der Städte zu sichern - von der Ausdehnung der Bildungsaktivitäten ganz zu schweigen (vgl. SCHIRMER, 1968, S. 7; PFEFFER, 1967, S. 45 f).

Die Auswirkungen der horizontalen Mobilität, also der Wechsel von einem Funktionsbereich zum anderen - wobei die Ebene in der sozialen Hierarchie ungefähr dieselbe bleibt -, wurde am Beispiel der Urbanisierung dargestellt. Aus diesem Beispiel läßt sich verallgemeinernd folgern, daß eine horizontale Mobilität, die zu stärker schriftbenützenden Berufen hinführt, günstig für die Alphabetisierung ist, da

durch sie der Erwerb von alphabetischen Fertigkeiten erforderlich wird. Ein Industriearbeiter z.B. kann eben seine Funktionen besser erfüllen, wenn er Anweisungen und Vorschriften lesen kann; auch dürfte die Möglichkeit, durch den Erwerb alphabetischer Fertigkeiten mehr zu verdienen, anspornend auf ihn wirken.

### 3.3.2.3. Geographische Mobilität

Über die Auswirkungen der geographischen Mobilität auf die Alphabetisierungsbestrebungen liegt zahlreicheres empirisches Material vor. Migrationen der Bevölkerung, die alphabetisiert werden soll, sind aus einleuchtenden Gründen hinderlich: Der Alphabetisierungsunterricht, der in der Regel an einem festen Ort abgehalten wird, ist nur möglich, wenn die potentiellen Teilnehmer wenigstens für eine gewisse Mindestzeit seßhaft sind.

Arbeitsbedingte Wanderungen der ländlichen Bevölkerung wirkten sich z.B. in Ghana als stärkstes Alphabetisierungshindernis aus. In der ghanesischen Fanti-Region betreiben die Kakao-Bauern gleichzeitig Fischerei und sind deshalb häufig den Flüssen entlang unterwegs. Eine kontinuierliche Erfassung der Analphabeten war somit dort nicht möglich. (Vgl. SAUTOY, 1958, S. 87; vgl. auch BÜSE, 1968, S. 79) Aus Kenia werden saisonale Migrationen als Hauptursache für den Dropout bei Alphabetisierungsschülern berichtet (vgl. LINNE, 1971, S. 41), und auch in Indien entstanden einem Alphabetisierungsprogramm Schwierigkeiten durch Migrationen in der betreffenden Bevölkerung; hier mußten sich die Leute häufig Arbeit in auswärtigen Gegenden suchen, da sie nicht allein von ihrer Landwirtschaft leben konnten (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 16). Ähnliches gilt für

Brasilien: "... Brasiliens Bevölkerung [ist] außerordentlich wanderfreudig und auf der Suche nach Arbeitsplätzen in ständiger Fluktuation. Das trägt ... dazu bei, daß der Prozentsatz der Schüler, die einen ganzen Alphabetisierungskurs durchstehen, verhältnismäßig klein bleibt." (HEYDECKER, 1973) - Auch bei einem Versuchsprojekt im Senegal entstanden durch die Gewohnheit der Bevölkerung, in weniger arbeitsintensiven Perioden ihrer landwirtschaftlichen Tätigkeit zahlreiche Reisen zu unternehmen, schwerwiegende Probleme (vgl. TERRISSE, 1952, S. 33).

Die geographische Mobilität kann aber auch, wenn sie zu einem längeren Aufenthalt in der Fremde führt - wie z.B. bei vielen Saisonarbeitern in Afrika -, ein starkes Motiv zum Erlernen von Lesen und Schreiben herbeiführen: Häufig wird angeführt, daß eine Alphabetisierungsmotivation aus dem Wunsch heraus entsteht, brieflichen Kontakt mit räumlich entfernten Angehörigen zu halten (vgl. z.B. HAY, 1949, S. 16; NEIJS, 1954, S. 12; BURNET, 1965, S. 28).

Am schwersten zu lösen ist das Problem der geographischen Mobilität bei Nomaden, da deren Existenzgrundlage gerade durch ständige Migrationen geschaffen wird (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 40). Bei diesen Stämmen, die sich nie längere Zeit an einem Ort aufhalten, ist ein Dauerunterricht bei Kindern wie Erwachsenen unmöglich (zum Problem der Schulpflicht bei Nomaden vgl. CLARK, 1951, S. 38 f und HUQ, 1954, S. 91; JETTMAR, 1969, S. 80 f). Zwar wird mancherorts versucht, sogenannte "Wanderschulen" für Nomadenkinder einzurichten, doch war diesen Bemühungen bisher noch kein größerer Erfolg beschieden (vgl. DJAWIED, 1969, S. 26 f). Ein weiteres Problem besteht darin, daß die Wandergebiete von Nomaden manchmal von Staatsgrenzen zerschnitten werden, so daß keine kontinuierlichen nationalen Bildungsprogramme auf sie angewendet werden können (vgl. CURLE, 1963, S. 53).

Auf große Schwierigkeiten stößt auch speziell die Erwachsenenalphabetisierung bei nomadischen Stämmen. In Saudi-Arabien plant man z.B., jeder nomadischen Stammesgruppe einen Lehrer mit auf die Wanderung zu geben. Doch treten dabei so schwerwiegende Probleme auf, daß erst in einer Generation damit gerechnet wird, diesen Plan durchführen zu können. (Vgl. ARNOLD, 1965)

Ein interessanter Bericht liegt von einem experimentellen Alphabetisierungskurs in Somalia vor. In diesem Land leben drei Viertel der Bevölkerung von Viehzucht und sind ständig in Bewegung auf der Suche nach Viehtränken und Weidegründen. Dazu kommt, daß diese Stämme in kleinen Familiengruppen mit nur 20 bis 25 Mitgliedern leben. (Vgl. BONANNI, 1961, S. 88 f) Nachdem der Versuch, nomadische Stämme zu alphabetisieren, durch deren ausgedehnte und kontinuierliche Wanderungen gescheitert war, wandten sich die Alphabetisierungsexperten an eine halbnomadische Gruppe. Diese Halbnomaden bleiben während zweier Trockenzeiten im Jahr fest an einer Wasserstelle und treiben dort zuweilen auch etwas Ackerbau. (Vgl. BONANNI, 1961, S. 89-91) Die dreimonatige Seßhaftigkeit der halbnomadischen Zielgruppe ermöglichte es immerhin, ungefähr 20 Personen in dem Versuchskurs zu erfassen und einigen von ihnen Lesen und Schreiben beizubringen. (Genauere Erfolgsangaben fehlen leider in dem Bericht!) Nach der Rückkehr der Nomadengruppe an dieselbe Wasserstelle ein paar Monate später sollte der Alphabetisierungskurs weitergeführt werden. (Vgl. BONANNI, 1961, S. 94)

Das geschilderte Beispiel zeigt, wie groß die Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung von Nomaden sind. Selbst bei halbnomadischen Stämmen bestehen noch gravierende Probleme, vor allem durch die relativ kleinen Gruppen, die ein rationelleres Vorgehen in größerem Stil unmöglich machen, und durch die befristete Zeit, die für einen Kurs zur Verfügung steht. Auch wenn ein Kurs nach einer gewissen Zeitspanne weitergeführt werden kann, wirken sich doch längere Unterbrechungen nachteilig auf den Lernerfolg aus (vgl. oben, S. 53).



Für die Alphabetisierungstätigkeit wäre es demnach vorteilhaft, wenn nomadische Bevölkerungsgruppen in zunehmendem Maße sesshaft gemacht werden könnten. Dieser Prozeß ist schon wegen der ungünstiger werdenden Lebensumstände der Nomaden im Gange und wird auch zum Teil von den Regierungen der betreffenden Länder (z.B. Iran) tatkräftig unterstützt.

#### 3.4. Wirtschaftliche Situation

Die wirtschaftlichen Verhältnisse in den Entwicklungsländern werden im allgemeinen durch ein niedriges Sozialprodukt und Prokopf-Einkommen, durch eine Dominanz des Primärsektors (v.a. Landwirtschaft) - häufig noch auf dem Niveau der Subsistenzwirtschaft - und eine Unterentwicklung des Sekundärsektors (v.a. Industrie) gekennzeichnet (vgl. HARBISON und MYERS, 1964, S. 49 f und 74 f). Neben dieser allgemeinen Ausgangslage ist für die Alphabetisierung das Ausmaß von Industrialisierung und agrarischen Reformen relevant, da durch diese Prozesse Mobilitätschancen und andere motivationale Faktoren anwachsen. Auch die Urbanisierung ist in diesem Zusammenhang nochmals zu erwähnen. Zur wirtschaftlichen Ausgangssituation gehört außerdem die Infrastruktur, vor allem in Form von Verkehrs- und Kommunikationseinrichtungen. All diese Bestandteile der wirtschaftlichen Lage sollen im folgenden daraufhin untersucht werden, in welchem Maße sie die Durchführung von Alphabetisierungsveranstaltungen unterstützen oder erschweren.

### 3.4.1. Gesamtwirtschaftliche Lage

Es ist schon häufig festgestellt worden, daß Armut und hohe Analphabetenquoten miteinander korrelieren; die Weltkarte des Analphabetentums deckt sich weitgehend mit einer solchen der niedrigen Prokopf-Einkommen (vgl. VERA, 1963, S. 281 und 283; BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 251; BLAUG, 1966, S. 399; MYRDAL, 1972, S. 107 f). Golden errechnete für 1950 einen Korrelationskoeffizienten von 0.84 zwischen Analphabetismus und (niedrigem) Prokopf-Einkommen (vgl. GOLDEN, 1955, S. 3). Banks und Textor stellten bei 52 von 54 Staaten mit einer Analphabetenquote von über 50 % ein jährliches Prokopf-Einkommen unter US \$ 300 fest (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/36; vgl. auch SIMPSON, 1964, S. 23 f), und nach Angaben der UNESCO haben die Länder mit mehr als 70 % Analphabeten ein Prokopf-Einkommen von weniger als US \$ 200 (vgl. UNESCO, 1970 c, S. 5).

Steht nun schon fest, daß es gerade die Länder mit den höchsten Analphabetenquoten sind, die auch das niedrigste durchschnittliche Prokopf-Einkommen haben, so kommt hierzu noch die anhand von Daten aus 52 Ländern festgestellte Tatsache, daß "there is a high correlation between per capita income and the percentage of national income invested in education" (CURLÉ, 1964, S. 227). Die armen und stark analphabetischen Länder widmen also häufig einen geringeren Teil ihres Etats dem Bildungswesen, als dies die reicheren Länder tun. Mag dieser Zusammenhang auch in einzelnen Fällen nicht zutreffen - manche Entwicklungsländer geben bis zu 25 % ihres Budgets für das Bildungswesen aus -, so bleiben doch die Prokopf-Ausgaben aufgrund der niedrigen absoluten Höhe des Nationalhaushalts in Relation zur Bevölkerungsgröße ungenügend (vgl. HEIDERMANN, 1965, S. 192; UNESCO/IBE, 1969, S. 227-235): Der Anteil der Entwicklungsländer an den gesamten Welt-Bildungsausgaben von US \$ 132 Milliarden betrug 1968 nur US \$ 12 Milliarden (= 9 %)! (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 95)

Da die Gelder, die der Alphabetisierungsarbeit zufließen, häufig weniger als 1 % des Erziehungsbudgets ausmachen, ist die Finanzierungsgrundlage in diesem Bereich des Bildungswesens extrem ungünstig und mangelhaft.<sup>1)</sup> Das Fehlen ausreichender öffentlicher Mittel führte bisher nicht selten zum Scheitern von Alphabetisierungsbestrebungen (vgl. UNESCO, 1965, S. 13; RECUM, 1963, S. 99 f); bei einer neuen UNESCO-Umfrage wurde dieser Faktor als Hauptursache für die mangelhafte Verbreitung des Alphabetentums und den Mißerfolg bisheriger Programme genannt (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 99). Wenn die Finanzierung von Fibeln, Lesebüchern, audio-visuellen Hilfsmitteln, Follow-up-Material usw. nicht gesichert ist, ist der Erfolg eines ganzen Alphabetisierungsprogramms in Frage gestellt. Ebenso kann die schlechte oder fehlende Bezahlung der Lehrkräfte die Alphabetisierung zum Fehlschlag werden lassen, da auch die Lehrer im allgemeinen einen finanziellen Anreiz für ihre Arbeit brauchen (vgl. CEBALLOS, 1966, S. 16). Mit einer schlechten Wirtschaftslage verbunden ist auch häufig eine mangelhafte oder ineffiziente Verwaltungsstruktur; auch diese kann den Erfolg von Alphabetisierungsbestrebungen (von der organisatorischen Seite her) entscheidend beeinträchtigen.

Aus alledem läßt sich folgern, daß die schlechte gesamtwirtschaftliche Situation der meisten Entwicklungsländer mit den daraus resultierenden geringen Haushaltsmitteln nicht gerade günstig für die Durchführung von Alphabetisierungsaktivitäten ist. Natürlich lassen sich die für die Alphabetisierung bereitgestellten Mittel bis zu

---

1) Die international vergleichbaren Daten von 44 UNESCO-Mitgliedsstaaten zeigen, daß nur fünf (und davon nur zwei Entwicklungsländer!) mehr als 3 % ihres Bildungsetats für Erwachsenenbildung ausgeben - von denen wiederum nur ein Bruchteil der Alphabetisierung zugute kommt. Bei 23 Ländern beträgt der Anteil der Erwachsenenbildung am Bildungsetat weniger als 1 %! (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 95; vgl. auch BROCK, 1971, S. 7) Nach Gillette belaufen sich die Alphabetisierungsausgaben im Durchschnitt auf 0,5 - 1,5 % der gesamten Bildungsausgaben und auf weniger als 0,1 % des Nationalhaushalts (GILLETTE, 1972, S. 25).

einem gewissen Maß innerhalb eines gegebenen Gesamthaushalts variieren; die wirtschaftliche Situation eines Landes bestimmt jedoch die Höhe des nationalen Etats und damit die Grundkonstante, auf der alle Budgetrechnungen aufbauen müssen (vgl. UNESCO, 1965, S. 9).

Ausgegangen wurde bei den bisherigen Betrachtungen von der Annahme, daß die jeweiligen Regierungen ganz für die Alphabetisierungsmittel aufzukommen haben. Inwiefern diese Annahme wegen ausländischer Hilfen und der Tätigkeit privater Organisationen modifiziert werden muß, wird im Abschnitt über die Finanzierung der Alphabetisierung (4.1.2.) näher erläutert werden. Hier genügt es vorerst festzustellen, daß die geringe Wirtschaftskraft der meisten Entwicklungsländer durch die damit verbundene ungesicherte Finanzierung für die Alphabetisierung ein großes Handicap bedeutet.

#### 3.4.2. Wirtschaftliche Lage des Individuums

Für die Masse der Menschen in der Dritten Welt drückt sich die schlechte gesamtwirtschaftliche Situation in Armut, Unterernährung und Krankheit aus - Faktoren, die vom Individuum her die Alphabetisierung behindern. Verschiedene Berichte zeigen, daß die Armut der meisten Analphabeten diese dazu zwingt, ihre ganze Zeit und Energie für die Sicherung des Lebensunterhaltes einzusetzen, wodurch keine oder zumindest keine regelmäßige Teilnahme an Alphabetisierungskursen möglich ist (vgl. RECUM, 1963, S. 99 f; SAUTOY, 1966, S. 25; KING, 1967, S. 24; RAUSCH U.A., 1970, S. 19, 24 und 52 f).

Auf die in dieser Hinsicht besonders ungünstigen Verhältnisse bei der Landbevölkerung wurde oben schon hingewiesen (vgl. S. 53). Wegen der verbreiteten Armut können nicht einmal immer die erforderlichen Lehr-

mittel - sofern diese nicht kostenlos zur Verfügung gestellt werden - von den Teilnehmern bezahlt werden (vgl. KING, 1967, S. 24). In der chinesischen Schantung-Provinz zum Beispiel konnten einige Alphabetisierungskurse nicht durchgeführt werden, weil die Teilnehmer nicht das für Beleuchtungszwecke benötigte Öl beschaffen konnten (vgl. "FACING ILLITERACY", 1956, S. 4).

Zu diesen materiellen Bedingungen, die eine Teilnahme an Alphabetisierungsprogrammen erschweren, kommt ein hemmender Faktor in der Antriebsstruktur der armen Bevölkerungsteile - besonders in agrarischen Gebieten: "Die Bevölkerungsschichten, die den größten Bedarf an Kenntnissen besitzen, sind gleichzeitig diejenigen, die sich dessen am wenigsten bewußt sind und am schwersten zu erreichen sind. Es handelt sich um die große Masse der Landbevölkerung, die zwar nicht uninteressiert ist, der es jedoch an Motivation, Mobilität und Dynamik fehlt, um in die Richtung auf den Erwerb von Kenntnissen aktiviert zu werden. - Dabei sind vor allem die wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, in denen diese Bevölkerungskreise leben. Diese zwingen sie in die marginale Rolle der Nichtpartizipanten am wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Leben ihrer Gesellschaft." (RAUSCH U.A., 1970, S. 29) So erbrachten z.B. Umfrageergebnisse aus Indien, daß die dort zum Zwecke der Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung in großer Zahl errichteten Dorfgemeinschaftshäuser "für die ärmeren Bevölkerungsteile ... ohne jede Bedeutung" seien (vgl. MERTIN, 1962, S. 130, zitiert bei HEIDERMAN, 1965, S. 75). Daß auch nach der erfolgreichen Absolvierung eines Alphabetisierungskurses häufig keine Chance auf Verbesserung des Lebensstandards besteht, dürfte die Teilnahmemotivation weiterhin beeinträchtigen (vgl. SAUTOY, 1966, S. 25; UNESCO, 1965, S. 10).

Unter- oder Fehlernährung und schlechter Gesundheitszustand resultieren zu einem großen Teil aus der wirtschaftlichen Armut der Entwicklungsländer und schaffen einen zusätzlichen Hinderungsgrund für die Alphabetisierungsteilnahme. Es wird geschätzt, daß die Bevölke-

rung der Dritten Welt durchschnittlich weniger Kalorien zur Verfügung hat, als es für die Bewahrung von Gesundheit und Arbeitsfähigkeit notwendig wäre; hinzu kommt ein noch größerer Mangel an Proteinen, Vitaminen und gewissen Mineralien. Ungefähr 1,5 Milliarden Menschen - also die Hälfte der Weltbevölkerung - sind unterernährt, und ein Drittel der Todesfälle ereignen sich in Entwicklungsländern vor der Erreichung des sechsten Lebensjahres - eine Rate, die in der westlichen Welt erst mit dem 60. Lebensjahr erreicht wird! (Vgl. PHILLIPS, 1970, S. 24)

So belegt denn eine steigende Anzahl von Untersuchungen das Faktum, daß die unzureichende Versorgung mit Kalorien und Aufbaustoffen schwerwiegende Gesundheitsschäden verursacht und zu Lethargie und Apathie, zu einem Mangel an Initiative und Antriebskraft führt (vgl. HERMANN U.A., 1972, S. 16; MYRDAL, 1972, S. 53). Es wurde z.B. errechnet, daß die rein physische Leistungsfähigkeit der Menschen durch mangelhafte Ernährung in Indien im Durchschnitt auf 27,5 %, in El Salvador sogar auf 19,3 % sinkt, während sie bei ausreichender Ernährung optimal 100 % erreichen könnte (vgl. CORREA, 1963, S. 32-34, zitiert bei RADKE, 1970, S. 16 f).

Neben der physischen Leistungsfähigkeit hat die Ernährung auch einen direkten Einfluß auf die Geistestätigkeit - wird doch rund ein Viertel der aufgenommenen Kalorien vom Gehirn verbraucht (vgl. ZISCHKA, 1964, S. 334). Außerdem führt der schon generationenlang anhaltende Hungerzustand in manchen Gebieten der Dritten Welt mit den ihn begleitenden Proteinmangelkrankheiten zu einer chronischen Körperschwäche, die das Nervensystem angreift und sich in einer "Hirnverkümmung" auswirkt (vgl. MENDEZ, 1971). Im brasilianischen Bundesstaat Pernambuco leiden z.B. 15 bis 25 % der Landkinder an einer solchen Hirnverkümmung. Wie die daraus hervorgehenden Erwachsenen - potentielle Adressaten von Alphabetisierungsbestrebungen - aussehen, läßt sich leicht ausmalen: "kleingeraten, apathisch, mit Muskelschwund und geisteskrank ..." (MENDEZ, 1971).



Apathie und niedrige körperliche und geistige Leistungsfähigkeit werden - zunächst unabhängig von der schlechten Ernährungssituation - von den in tropischen und subtropischen Gebieten häufigen infektiösen und parasitären Krankheiten noch verstärkt. Diese Krankheiten werden allerdings neben Klima, mangelhaften Behausungen und unzureichenden hygienischen Einrichtungen auch durch die mangelhafte oder falsche Ernährung gefördert und setzen ihrerseits wiederum die körperlichen Fähigkeiten zur Verwertung der aufgenommenen Nahrung herab. (Vgl. MYRDAL, 1972, S. 53)

Folgende Schlußfolgerung kann aus diesen Tatsachen gezogen werden, obwohl hierzu ethische Vorbehalte zu machen sind: "Hat das Unterrichten Hungernder oder falsch Ernährter wenig Wert, so ist es aber natürlich völlig unsinnig, riesige Geldmittel und Mühe auf Leute zu verwenden, die in Malaria- oder Gelbfiebergebieten leben, die sehr bald an Trachom erblinden werden oder denen Hakenwürmer alle Kraft aus dem Leib saugen." (ZISCHKA, 1964, S. 334)

Unbeschadet der Meinung zu diesem Zitat kann aus der bisherigen Erfahrung verallgemeinert werden, daß ein gewisses Minimum des Ernährungs- und Gesundheitsniveaus gegeben sein muß, um eine Alphabetisierungskampagne nicht im voraus aussichtslos erscheinen zu lassen. Diese Faktoren spielen hinsichtlich Entstehung und Aufrechterhaltung der Motivation als auch hinsichtlich der rein psycho-physischen Leistungsfähigkeit eine Rolle, und zwar sowohl bei den Alphabetisierungsschülern als auch bei den Lehrkräften (vgl. "BESSERE BILDUNG DURCH BESSERE ERNÄHRUNG", 1965).

### 3.4.3. Wirtschaftliche Veränderungsprozesse

Anschließend an die alphabetisierungsrelevanten ökonomischen Zustandsvariablen sollen nun Entwicklungen betrachtet werden, die die Wirtschaftsstruktur und damit auch die Ausgangslage der Alphabetisierung verändern.

Die Urbanisierung als ein solcher Prozeß wurde schon im Zusammenhang mit der sozialen Ausgangslage (vgl. oben, Abschn. 3.3.2.2.) behandelt, wobei festgestellt wurde, daß sie in der Regel vorteilhafte Voraussetzungen für die Alphabetisierung schafft. Die Urbanisierung steht in engem wechselseitigen Zusammenhang mit wirtschaftlichen Veränderungen und muß deshalb hier nochmals erwähnt werden: Sie wird einerseits z.B. durch eine Verschlechterung der Einkommensmöglichkeiten auf dem Land verursacht und verstärkt sich immer mehr durch die wachsenden Arbeitsmöglichkeiten in der Stadt, ruft aber auch andererseits selbst neue wirtschaftliche Aktivitäten (in der Stadt) hervor und verändert so im Laufe der Zeit das Verhältnis zwischen den einzelnen Wirtschaftssektoren.

Zu diesen neuen Aktivitäten gehört vor allem die Industrie. Sie ist hauptsächlich in städtischen Regionen zu finden, da sie auf ein großes und mobiles Arbeitskräftepotential angewiesen ist; die Industrialisierung ist daher primär eine städtische Erscheinung. Wie die Urbanisierung so schafft auch die Industrialisierung Bildungsanreize und erhöht somit die Motivation zur Alphabetisierungsteilnahme (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 24 f; VALDERRAMA, 1968, S. 4). Die Industrialisierung bringt neue Berufe und Arbeitsmethoden mit sich, die alphabetische Fähigkeiten voraussetzen (vgl. GOLDEN, 1955, S. 1; NEIJS, 1961, S. 10; FILHO, 1965, S. 360). Insbesondere für technische Berufe, die durch die Industrialisierung immer stärker verbreitet werden, sind Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig, die nicht ohne Alphabetisierung erworben werden können. Die industrielle Arbeitswelt fördert auch die Abkehr von traditionell-konservativen Verhaltensweisen und Attitüden und die Hinwendung zu säkular-rationalen. Dadurch wird die Übernahme von neuen Wissensinhalten und Praktiken, wie sie die Alphabetisierung mit sich bringt, erleichtert.

Die durch die industrielle Berufsstruktur bedingte Alphabetisierungsmotivation hängt eng zusammen mit den erhöhten Mobilitätsmöglichkeiten

ten in Industrieregionen. Das Anwachsen der vertikalen Mobilität durch die Industrialisierung ist durch einige Untersuchungen belegt (vgl. z.B. LIPSET und BENDIX, 1959, pass.; HAVIGHURST und MOREIRA, 1965, S. 103; HAVIGHURST, 1968, S. 108 ff.). Da nun die Industrialisierung Mobilitäts- und damit erhöhte Einkommenschancen schafft, die durch vermehrte Bildung am wahrscheinlichsten zu realisieren sind, bringt sie ein starkes Motiv zur Alphabetisierung mit sich. Eine solche ökonomische und soziale Motivation ist wiederum eine grundlegende Voraussetzung für den Erfolg von Alphabetisierungsprogrammen (vgl. PHILLIPS, 1970, S. 14).

Neben der motivationalen Auswirkung der Industrialisierung ist diese für die Alphabetisierung auch dadurch von Vorteil, daß sie (zumindest langfristig) die Wirtschaftskraft eines Landes stärkt, ein höheres Sozialprodukt bewirkt und somit eine verbesserte finanzielle Ausgangslage schafft (vgl. HAVIGHURST, 1968, S. 108 ff.). GOLDEN hat z.B. empirisch festgestellt, daß zwischen Industrialisierung und Leistung des Bildungswesens ein enger Zusammenhang besteht; so ergibt sich zwischen Alphabetenrate und Industrialisierung (je nach der operationalen Definition) ein Korrelationskoeffizient zwischen 0,84 und 0,87 (vgl. GOLDEN, 1955, S. 2 f). Die oftmals unzureichende Finanzierungsgrundlage der Alphabetisierung kann somit durch die Industrialisierung verbessert werden.

Ähnlich wie die Industrialisierung im urbanen Bereich bringen wirtschaftliche Reformen und Innovationen im landwirtschaftlichen Sektor eine günstige Ausgangslage für die Alphabetisierung mit sich. Dieser Zusammenhang ist zwar empirisch noch nicht so gut untersucht, doch besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß Maßnahmen wie Agrar- und Landreform, Genossenschaftsbildung und Community Development das Bedürfnis nach Bildung - und somit zunächst nach Alphabetisierung - wecken und verstärken (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 24 f; VALDERRAMA, 1968, S. 5 f; BOESCH U.A., 1965, S. 40). Ein britischer Community

Development - Experte schreibt z.B.: "... the first step in really backward areas must be to create uses for reading by going ahead with a general development programme before the literacy worker comes in." (BATTEN, 1957, S. 139, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 40) Aus Venezuela wird berichtet: "Das Geheimnis des Erfolges (der Alphabetisierungskampagne) war aber wohl, daß zuvor eine demokratische Regierung eingesetzt worden war, die eine Landreform in die Wege leitete und soziale Verbesserungen einführte. In dieses Gesamtprogramm war die Volksbildungskampagne eingebettet." (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION, 1964, S. 7, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, Anm. 35, S. 105) Entsprechend weist das lateinamerikanische Erziehungsbüro in einem Konferenzbericht von 1964 wiederholt auf die Notwendigkeit hin, die Alphabetisierung in ländlichen Gebieten durch wirtschaftliche und soziale Reformen vorzubereiten (BUREAU IBERO-AMERICAIN D'EDUCATION, 1964, S. 15 f et pass., zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 106, Anm. 40).

Landwirtschaftliche Reformen können außer der Schaffung von Motivation und Dynamik auch die Einkommensverhältnisse der ländlichen Bevölkerung verbessern und dadurch die mit Armut, Unterernährung und Krankheit verbundenen Hinderungsgründe bei der Alphabetisierung beseitigen helfen.

Es hat sich somit gezeigt, daß die sozioökonomischen Prozesse der Urbanisierung, Industrialisierung und landwirtschaftlichen Entwicklung die für die Alphabetisierung zunächst ungünstige Wirtschaftslage in vorteilhafter Weise beeinflussen und dadurch positive Alphabetisierungsvoraussetzungen schaffen können.

#### 3.4.4. Infrastrukturelle Faktoren

Zum Abschluß dieses Abschnitts über die wirtschaftliche Ausgangssituation sollen nun noch einige infrastrukturelle Faktoren behandelt

werden, die einen Einfluß auf die Alphabetisierung haben. Die ganze Infrastruktur eines Landes hängt letztlich vom ökonomischen Entwicklungsstand ab, obwohl sie selbst oft kein wirtschaftliches Phänomen darstellt, wie z.B. im Falle des Bildungswesens, des Gesundheitswesens oder der Verwaltungsstruktur.

Der Zusammenhang zwischen Bildungswesen und Alphabetisierung wurde schon in einem gesonderten Abschnitt (3.2.) erörtert; welche Bedeutung das Gesundheitswesen (auf indirektem Wege über den Gesundheitszustand der zu alphabetisierenden Bevölkerung) für die Alphabetisierung haben kann, geht aus den Bemerkungen zu Krankheit und Unterernährung (vgl. oben S.75-77) hervor; der Effizienzgrad der öffentlichen Verwaltung beeinflußt in starkem Maße die organisatorisch-technische Seite der Alphabetisierungsplanung und -durchführung (vgl. oben S. 73).

Zwei bisher noch nicht behandelte Aspekte der Infrastruktur scheinen zusätzlich von besonderer Bedeutung zu sein: Einerseits Transport und Verkehr, andererseits das Kommunikationssystem der Massenmedien. Auch diese Faktoren sind sehr stark von der wirtschaftlichen Situation eines Landes abhängig und werden deshalb in diesem Zusammenhang aufgeführt.

Die Beziehung zwischen Verkehrseinrichtungen und Alphabetisierung ist von einfacher instrumenteller Art: Straßen und Verkehrsmittel werden sowohl zur Verteilung der Lehrmittel als auch für die Beförderung der Lehrkräfte benötigt. So schreibt z.B. Sautoy: "Indeed, it cannot be too strongly stressed that any form of education of adults in remote areas is dependent, for the maximum deployment of scarce staff and equipment, upon efficient transport facilities." (SAUTOY, 1966, S. 83) Dieser banal klingende Aspekt spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle, weisen doch verschiedene Berichte auf große Schwierigkeiten durch mangelhafte Verkehrs- und Transportmöglichkeiten hin. Büse und Heidermann führen z.B. zu den Alphabetisierungsverhältnissen in Uganda

aus: "Da es fast keine öffentlichen Transportmittel gibt und zudem nur ein unzureichendes Straßennetz, wird bereits das Heranschaffen der erforderlichen Lehrmittel in manchen Gebieten zu einem unlösbaren Problem. Die Siedlungsstruktur Ugandas, einzelstehende Hütten, die oft weit verstreut liegen, wirkt sich recht ungünstig auf das Bemühen, die Bevölkerung anzusprechen, aus." (BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 68). Ähnliche Schwierigkeiten durch ein mangelhaftes Straßennetz werden aus China berichtet (vgl. "FACING ILLITERACY", 1956, S. 4). In Ghana zählten unzureichende Transportmöglichkeiten - vor allem für die Lehrkräfte, die etwa je 25 Ortschaften zu versorgen hatten - zu den hauptsächlichen Problemen der Alphabetisierungsarbeit (vgl. BÜSE, 1968, S. 79; vgl. auch UNESCO, 1955, S. 21; VISCUSI, 1971, S. 23); und im Niger wird der mangelhaften Infrastruktur (unter anderen Faktoren) sogar die Schuld am Mißerfolg der dortigen Alphabetisierungsbemühungen gegeben: "Es gibt kein ausgebautes Straßennetz und kein Postwesen, das die entfernten Dörfer mit den Zentren verbindet. Um das Lehrmaterial in die entfernten Dörfer zu schaffen und die dortigen Alphabetisierungszentren regelmäßig zu kontrollieren, bedarf es eines enormen Zeit- und Transportaufwandes." (SPLITTLER, 1970, S. 18)

Komplexer und vielfältiger ist die Beziehung zwischen Kommunikationssystem und Alphabetisierung. Auf den allgemeinen Zusammenhang zwischen Medienverbreitung und Alphabetentum wird häufig hingewiesen, wobei aber keine einseitig-kausale Beziehung, sondern eine wechselseitige Beeinflussung vorzuliegen scheint (vgl. LERNER, 1958, S. 58-60; CUTRIGHT, 1963, S. 259; ROGERS, 1965, S. 619; ROGERS und HERZOG, 1965, S. 196). Lerner kommt aufgrund seiner schon öfters zitierten Untersuchung zu dem Schluß, daß die Massenmedienverbreitung als dritte Phase der Modernisierung nach Urbanisierung und Alphabetisierung anzusehen sei, daß aber von den Massenmedien wiederum eine beschleunigende Wirkung auf die Alphabetisierung ausgehe (vgl. oben S. 21 f; vgl. LERNER, 1958, S. 60). Zu ähnlichen Folgerungen wie Lerner gelangt eine UNESCO-Studie aus dem Jahr 1961 (vgl. UNESCO, 1961 b, zitiert bei ROGERS und HERZOG, 1965, S. 196).



Massenmedien sind in traditionellen Gesellschaften wichtig für die Schaffung neuer Attitüden und Verhaltensweisen. Hierzu ein Zitat von Boesch u.a.: "Film, Radio und Fernsehen scheinen auf den ersten Blick nicht von wesentlicher Bedeutung für die Alphabetisierung zu sein, ja in manchen Fällen scheinen sie sogar die Schrift zu ersetzen. Trotzdem ist ihr Einfluß von Bedeutung. Sie schaffen neue Vorstellungsinhalte, vermitteln neues Wissen und sprachliche Kenntnisse, wecken Neugierde und erweitern somit den Interessenbereich." (BOESCH U.A., 1965, S. 42; vgl. auch HEIDERMAN, 1965, S. 143 f)

Die modernisierende und motivierende Wirkung der Massenmedien wurde bei einer Untersuchung kolumbianischer Landgemeinden nachgewiesen. Es ergab sich hier, daß Massenmedienkonsum mit Merkmalen wie Empathie,<sup>1)</sup> Innovationsbereitschaft und ehrgeizigen Wünschen hinsichtlich Ausbildung und Beruf der eigenen Kinder positiv korreliert (vgl. ROGERS, 1965, S. 620-622). Ein gewisses Mindestmaß an modernen Attitüden, wie sie unter anderem durch die Massenmedien hervorgerufen werden, ist als Voraussetzung für eine wirksame Alphabetisierungsmotivation anzusehen; der Mangel an Kommunikationsmedien ist daher umgekehrt ein ernsthaftes Hindernis für die Alphabetisierung (vgl. MYRDAL, 1968, S. 1692).

Anzufügen ist, daß nicht nur Medien wie Rundfunk, Film und Fernsehen die analphabetischen Bevölkerungsgruppen erreichen; vielmehr gelangen auch die Inhalte von schriftlichen Medien wie Zeitungen, Zeitschriften und Büchern manchmal zu ihrer Kenntnis. In fünf kolumbianischen Dörfern, wo dieser Frage unter anderem nachgegangen wurde, waren es immerhin zwischen 5 und 29 % der Analphabeten, die über den Kontakt mit anderen Personen von Zeitungsinhalten erfuhren (vgl. ROGERS, 1965, S. 619).

---

1) Empathie wird bei ROGERS (1965) wie auch bei LERNER (1958) als eine Art geistiger Flexibilität definiert, die sich in der Fähigkeit äußert, sich in fremde Situationen hineinzuversetzen (vgl. oben S. 15).

Betrafen die bisherigen Ausführungen mehr oder weniger ungezielte Auswirkungen des Massenmedienkonsums, die vor allem durch eine Modernisierung des Denkens zur Alphabetisierungsmotivation beitragen, so soll nun noch die Möglichkeit des gezielten Einsatzes von Kommunikationsmedien im Rahmen der Alphabetisierung kurz gestreift werden. Dieser kann vor, während und nach der eigentlichen Alphabetisierung erfolgen. Vor dem Beginn eines Kurses sind die Massenmedien ein wichtiges Instrument zur Erzeugung von Interesse; bei den meisten Alphabetisierungskampagnen werden deshalb Rundfunk, Fernsehen, Film, Plakate usw. zu Propagandazwecken eingesetzt (Beispiele finden sich bei UNESCO, 1970 a, S. 29). Bei der Durchführung des Alphabetisierungsunterrichts spielen die modernen Kommunikationsmedien oftmals eine Rolle als Unterrichtshilfen, die den Lehrer entlasten; vor allem Rundfunk und neuerdings auch Fernsehen werden mit Erfolg eingesetzt (vgl. RICHTER, 1967, S. 185). Nach erfolgter Alphabetisierung ist es wichtig, daß schriftliche Medien vorhanden sind; ohne einfache "periodische Presseerzeugnisse, insbesondere Wochen- und Tageszeitungen von örtlichem Interesse" fehlt "eine der Voraussetzungen einer andauernden Alphabetisierung" (BOESCH U.A., 1965, S. 41). Insbesondere funktionales Alphabetentum<sup>1)</sup> kann nur bei einer ausreichenden Zirkulation von gedruckten Medien erreicht werden (vgl. YOUNG und HUNT, 1962/63, S. 71).

Diese Möglichkeiten des Einsatzes von Massenmedien im Rahmen von Alphabetisierungsprogrammen wurden kurz erwähnt, um zu zeigen, daß auch in diesem Zusammenhang der Entwicklungsstand des infrastrukturellen

---

1) Funktionales Alphabetentum liegt dann vor, wenn eine Person eine solche Stufe hinsichtlich Lesen und Schreiben erreicht hat, daß sie diese Fähigkeiten im Alltag ihrer Umwelt - z.B. zu Information, Kommunikation und Freizeitgestaltung - adäquat und effizient anwenden kann (vgl. NEIJS, 1954, S. 4; GRAY, 1956, S. 24). Den Entwicklungsaspekt des funktionalen Alphabetentums betont stärker eine UNESCO-Definition aus dem Jahre 1962: "A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enable him to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group or community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him to continue to use these skills towards his own and the community's development." (GILLETTE, 1972, S. 23 f)

Merkmals "Kommunikationssystem" von Bedeutung ist. Die geringe Verbreitung von Massenmedien in vielen Entwicklungsländern (vgl. HEIDER-MANN, 1965, S. 143) beschränkt jedenfalls die Möglichkeiten des Mitteleinsatzes bei der Alphabetisierung. Ansonsten gehört die Frage der Medienanwendung schon zur methodischen Seite der Alphabetisierung und wird deshalb später unter den Abschnitten 4.4., 4.6. und 4.8. ausführlich behandelt werden.

### 3.5. Politische Situation

Obwohl die politische Lage in den heutigen Entwicklungsländern vielschichtig und nicht immer leicht zu durchschauen und zu beschreiben ist, soll in diesem Abschnitt versucht werden, einige allgemeingültige Aussagen zum Verhältnis zwischen den politischen Ausgangsfaktoren und dem Alphabetisierungserfolg zu machen. Dazu müssen sowohl Faktoren ganz allgemeiner Art - wie die Frage nach der politischen Stabilität und nach der gesetzlichen Fundierung der Alphabetisierungsarbeit - wie auch solche spezieller Art - wie Regierungs- und Verwaltungsform und politische Ideologie - behandelt werden.

Als politische Korrelate eines über 50-prozentigen Analphabetismus wurden folgende Merkmale nachgewiesen: autoritäre Regierung, Instabilität der Regierung und des Parteiensystems, geringe Repräsentativität der Regierung, begrenzte Gewaltenteilung, ineffiziente Legislative u.a. (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/96-175). Diese politischen Merkmale, die für die meisten Entwicklungsländer typisch sind, müssen natürlich nicht einseitig-kausal mit hohem Analphabetentum zusammenhängen. Viel eher ist hier wieder - wie bei der wirtschaftlichen Situation - eine wechselseitige Beeinflussung zu vermuten.

### 3.5.1. Allgemeine politische Faktoren

Die politische Stabilität ist eine erste grundsätzliche Voraussetzung für eine - zumindest langfristig - erfolgreiche Alphabetisierungsaktivität. Es ist evident, daß bei häufigen Regierungswechseln keine zielgerichtete und kontinuierliche Bildungspolitik betrieben werden kann. Als Beispiel sei der Iran erwähnt, wo innerhalb der letzten 110 Jahre 90 Kultusminister im Amt waren (vgl. DJAWIED, 1969, S. 39 f). Behrendt sieht in der politischen Instabilität "eines der größten Hindernisse entschiedener Entwicklung" (BEHRENDT, 1965, S. 449), wozu natürlich auch die Entwicklung auf dem Bildungssektor gehört.

Als ein Faktor der innenpolitischen Instabilität ist auch die Tätigkeit von Guerilla- und Terrorgruppen anzusehen. Solche Aktivitäten können die Alphabetisierungsbestrebungen ganz entscheidend beeinträchtigen. So wird z.B. aus Kolumbien berichtet, daß dort viele ländliche Alphabetisierungsklassen wegen des Terrors der "Violencia"-Bewegung eingestellt werden mußten (vgl. CEBALLOS, 1966, S. 17).

Die politische Instabilität in den meisten Entwicklungsländern wirkt sich somit aus zweierlei Gründen negativ auf die Alphabetisierung aus: Erstens erlaubt sie keine langfristige Bildungspolitik und somit keine konsequenten Alphabetisierungsaktivitäten seitens des Staates, und zweitens behindert die mit ihr manchmal verbundene Bedrohung der öffentlichen Sicherheit die konkrete Durchführung von Alphabetisierungsklassen.

Die gesetzliche Fundierung der Alphabetisierung ist ein weiterer allgemeiner Ausgangsfaktor im politischen Bereich. Eine in der Verfassung eines Landes verankerte Verpflichtung zur baldmöglichsten Beseitigung des Analphabetismus - wie dies z.B. in Indonesien der Fall ist (vgl. HUQ, 1965, S. 16) - übt sicherlich einen gewissen Druck auf die

amtierenden Politiker aus (wenngleich man diesen Druck nicht überschätzen darf!). Deshalb empfiehlt auch Sautoy eine gesetzliche oder zumindest verordnungsmäßige Grundlage der Alphabetisierung (vgl. SAUTOY, 1966, S. 35 f).

Von Vorteil ist es auch, wenn die Alphabetisierungspolitik der Regierung eindeutig und klar expliziert wird (vgl. SAUTOY, 1966, S. 35). Unabhängig von allen politischen Unterschieden ist es entscheidend, daß die jeweilige Regierung den ehrlichen Willen hat, die Alphabetisierungsbestrebungen mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln voranzutreiben. Ein solcher "guter Wille" ist zwar schwer zu operationalisieren und zu messen, dürfte aber für die Alphabetisierung von wesentlicher Bedeutung sein, da die größte Zahl der Alphabetisierungsaktivitäten von der staatlichen Seite abhängig ist.

### 3.5.2. Regierungsform

Über die Beziehung zwischen Regierungsform und Alphabetisierung lassen sich keine konkreten, empirisch belegbaren Aussagen machen. Fest stehen nur einige recht allgemeinen Zusammenhänge: In Diktaturen ist das Analphabetentum in der Regel sehr stark verbreitet (vgl. BOU, 1960, S. 4); wo politische Wahlen stattfinden, korrelieren Alphabetenquote und Wahlbeteiligung sehr hoch;<sup>1)</sup> es besteht ein Zusammenhang zwischen demokratischer Regierungsform und hohen Bildungsausgaben (vgl. CURLE, 1964, S. 229 und 231).

---

1) Nach Lerner beträgt der Korrelationskoeffizient 0.80 (vgl. LERNER, 1958, S. 58; vgl. auch SIMPSON, 1964, S. 23 f).

Die Ausübung politischer Rechte, wie die Wahlbeteiligung eines darstellt, ist natürlich stark von den alphabetischen Fähigkeiten der Staatsbürger abhängig.<sup>1)</sup> Umgekehrt führt aber auch die verstärkte politische Partizipation der Bevölkerung zu einem Druck auf die Expansion des Erziehungswesens hin, wie Harbison und Myers durch ihre Analyse von Ländern auf vier Entwicklungsstufen nachgewiesen haben (vgl. HARBISON und MYERS, 1964, S. 75 et pass.). Daraus ist zu schließen, daß eine politische Aktivierung der Bevölkerung die Regierung dazu drängt, mehr als bisher für die Alphabetisierung zu tun.

Das oben erwähnte Untersuchungsergebnis, daß Demokratien mehr für das Bildungswesen ausgeben als nicht-demokratische Staaten, schafft einen weiteren günstigen Ausgangsfaktor für die Alphabetisierung in Ländern mit einer solchen Regierungsform. Als noch wesentlicher für die Höhe der Bildungsausgaben wurde der Unterschied zwischen egalitären und nicht-egalitären Staaten nachgewiesen;<sup>2)</sup> ein Querschnitt von 18 Ländern mit egalitärer Struktur gab im Durchschnitt 3,53 % seines Volkseinkommens für das Erziehungswesen aus, während diese Quote bei 22 nicht-egalitären Ländern nur 2,57 % betrug (vgl. CURLE, 1964, S. 242-244). "Egalitär" ist hier nicht gleichbedeutend mit "demokratisch" (vgl. Fußnote 2), doch sind unter den nicht-egalitären Staaten wenige, die man in unserem westlichen Sinne als demokratisch bezeichnen würde (Indien wäre z.B. eine solche Ausnahme). Mit dem Stichwort "Egalität" wurde auf ein Merkmal hingewiesen, das schon mit den jetzt zu behandelnden Unterschieden der politischen Ideologie in Zusammenhang steht.

---

1) Ganz unmittelbar ist diese Abhängigkeit im Falle solcher Staaten, die nur ihren alphabetisierten Bürgern das Wahlrecht zuerkennen.

2) Egalitär wird dabei verstanden "in the sense of offering the possibility for anyone, irrespective of class, race, tribe, religion or any other ascribed qualities, to attain the highest positions in the land, so that no one is excluded by the accident of birth from educational opportunities or from the advantages which these opportunities might bring." (CURLE, 1964, S. 232)



### 3.5.3. Politische Ideologie

Hierbei soll zunächst der Gegensatz zwischen konservativer und revolutionärer Ideologie zur Sprache kommen. Wo konservative Eliten - seien sie dynastischer, oligarchischer oder militärischer Art - die Regierungsgewalt ausüben, herrscht in der Regel ein hohes Maß an Analphabetismus unter der Bevölkerung (vgl. BOU, 1960, S. 4), und es besteht oft ein ausgesprochenes Desinteresse der Politiker an der Volksbildung. Die dahinterstehenden Motive werden durch das folgende Zitat erhellt: "Aus Unkenntnis oder auf Grund der konservativen Position der dominierenden Gruppen liegt den Regierungen unter Umständen sehr wenig daran, daß aus der breiten Masse von Nichtpartizipanten Partizipanten werden. Denn sofern das politische Interesse auf die Erhaltung der traditionellen Machtblöcke des Militärs, der Oligarchie und der Kirche hinausläuft,<sup>1)</sup> wird die sicherlich nicht unbegründete Befürchtung entstehen, daß aus den Teilnehmern an Bildungsprogrammen eines Tages auch politische Teilnehmer werden." (RAUSCH U.A., 1970, S. 30; vgl. auch CURLE, 1965, S. 181-184; COLES, 1969, S. 15 f)

In Staaten mit konservativen Regimes trifft man häufig auf eine kleine (meist westlich) gebildete Oberschicht, der eine breite ungebildete Masse gegenübersteht (vgl. VERA, 1963, S. 282 f; BLANKSTEIN, 1960, S. 472). Aus Gründen der Erhaltung der eigenen Position besteht von Seiten der Herrschenden wenig Neigung, diesen Zustand durch den Ausbau des Bildungswesens einschließlich der Erwachsenenalphabetisierung zu ändern. Somit sind die Voraussetzungen der Alphabetisierung in Staaten mit konservativer Regierung als verhältnismäßig schlecht einzuschätzen.

---

1) Das Zitat stammt aus einem Untersuchungsbericht über zentralamerikanische Verhältnisse; deshalb werden dynastische Machtblöcke nicht erwähnt, die aber in manchen anderen Entwicklungsländern noch eine große Rolle spielen (z.B. Saudi-Arabien, Äthiopien, Iran, Jordanien, Marokko usw.).

Bedeutend günstiger erscheinen die Alphabetisierungsbedingungen in Ländern mit revolutionärer Ideologie. Hier bestehen seitens des Staates starke Bildungsaspirationen, da dem Erziehungswesen ein großes Gewicht bei der politischen Sozialisation zugeschrieben wird (vgl. FAGEN, 1964, S. 13): "Eine revolutionäre Regierung ..., die die Bevölkerung ideologisch umerziehen will, wird sich entschieden dafür einsetzen, daß alle Lesen und Schreiben lernen, weil die Chancen ideologischer Beeinflussung dadurch erheblich größer werden." (SPLITTLE, 1970, S. 17) Die Bildungsprogramme sollen also nicht nur Fähigkeiten und Kenntnisse verbreiten und damit das Wirtschaftswachstum ankurbeln, sondern gleichzeitig das überkommene Normensystem durch ein neues System von revolutionären Zielen und Werten ersetzen helfen (vgl. JOLLY, 1964, S. 162).

Diese politische Prioritätensetzung zugunsten des Bildungssektors hat - vor allem in sozialistischen Ländern - zu gewaltigen Anstrengungen auf dem Gebiet der Erwachsenenalphabetisierung geführt. Als Beispiel seien die frühe Sowietunion, China, Kuba, Nordkorea, Nordvietnam und - als zwar revolutionärer, aber nicht-kommunistischer Staat - Indonesien (in der Zeit Sukarnos) genannt, die beträchtliche Erfolge bei der Bekämpfung des Analphabetentums erringen konnten (vgl. KOUTAISSOFF, 1952, S. 16; BLAUG, 1966, S. 408 f; EITNER, 1964, S. 30 f; JOLLY, 1964, S. 195; SPLITTLE, 1970, S. 17; LEWIS, 1958, S. 445). Myrdal kann deshalb verallgemeinernd schreiben: "Wenn ... ein Land kommunistisch geworden ist, wird in der Regel ein tatkräftiger Feldzug gegen das Analphabetentum geführt, mit dem Ziel, der gesamten Bevölkerung innerhalb von wenigen Jahren Lesen und Schreiben beizubringen." (MYRDAL, 1972, S. 110)

Massive Propaganda und der Einsatz der ganzen politischen Maschinerie wirken dabei mit, bei der Bevölkerung solcher Länder einen starken Enthusiasmus zu erzeugen, der sich einerseits in einer hohen Teilnahmemotivation bei den Analphabeten und andererseits in der Bereitschaft

zur freiwilligen Lehrtätigkeit bei den Gebildeten auswirkt. Die Erwachsenenbildung wird dadurch häufig zu einer regelrechten Massenbewegung. Es wird hervorgehoben, daß insbesondere die Fähigkeit revolutionärer Führer, die Jugendlichen als Lehrkräfte bei den Alphabetisierungsprogrammen zu gewinnen, wesentlich zum Erfolg dieser Programme beigetragen habe (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 39). In der großen kubanischen Alphabetisierungskampagne von 1961 nahmen z.B. rund 100.000 Schüler und Studenten als freiwillige Lehrer teil (vgl. JOLLY, 1964, S. 200; LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 43). Auch in China "wurde 1955 der Jugend-Liga eine besondere Rolle bei der Bekämpfung des Analphabetentums auf dem Lande zugesprochen" (HEIDERMAN, 1965, S. 197)

Das "politische Klima" in Staaten mit revolutionären Regierungen, das es ermöglicht, die ganze Bevölkerung für eine nationale Aufgabe wie die Alphabetisierung zu begeistern, "ist eine der weniger greifbaren Voraussetzungen für die Bereitschaft schon alphabetisierter Bevölkerungsteile, sich für die Alphabetisierung einzusetzen, für den Wert und Nutzen, den der einzelne Analphabet dem Lesen und Schreiben beimißt, und den Status, der dem Neu-Alphabeten in seiner Gruppe zugeschrieben wird" (BOESCH U.A., 1965, S. 39). In diesem Zitat sind die ganzen motivationalen Faktoren zusammengefaßt, die unter einer revolutionären Herrschaft häufig zum Alphabetisierungserfolg beitragen. Nochmals hervorgehoben werden sollen auch die institutionellen Vorteile wie konzentrierter Mittel- und Personaleinsatz einerseits und zentrale Planung und Lenkung der Alphabetisierung andererseits. Auf das Thema "Zentralismus" wird weiter unten noch eingegangen werden.

Zunächst soll ein weiterer Bestandteil der politischen Ideologie behandelt werden, der in vielen Staaten der Dritten Welt anzutreffen ist, der Nationalismus. Die nationalistische Ideologie überschneidet sich nicht selten mit einer revolutionären Einstellung, wie die Beispiele Guinea, Ägypten, Tansania, Burma oder Indonesien zeigen. Die

revolutionäre Komponente rührt dabei meist noch vom kolonialen Befreiungskampf her, und es ist oft nicht klar, inwieweit Schlagwörter wie "permanente Revolution" und ähnliche tatsächlich in die gegenwärtige Praxis umgesetzt werden. Auch der Nationalismus hat seine psychologischen Wurzeln in der früheren Fremdherrschaft bzw. den heutigen (weniger direkten) Abhängigkeitsverhältnissen der jungen Staaten, wie Behrendt sehr schlüssig nachgewiesen hat (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 331-336).

Welche Auswirkungen der Nationalismus auf die Alphabetisierungsbestrebungen hat, kann nicht ohne weiteres gesagt werden, da hierüber keine empirischen Untersuchungsergebnisse vorliegen. Es kann nur vermutet werden, daß z.B. das Streben nach einem hohen nationalen Prestige fördernd auf die Alphabetisierungsaktivitäten wirkt, da stark verbreitetes Analphabetentum das internationale Ansehen eines Staates beeinträchtigen kann.

Außerdem scheint ein starkes Nationalbewußtsein in der Bevölkerung einen günstigen Einfluß auf die Alphabetisierung zu haben, was z.B. hinsichtlich der Türkei, China und dem Rußland der 20er- und 30er-Jahre bestätigt wird (vgl. JEFFRIES, 1967, S. 8). Gerade diese Beispiele betreffen aber lange bestehende Reiche und Kulturen; bei anderen, erst jüngst entstandenen Staaten mit oft uneinheitlicher Bevölkerung und willkürlichen Grenzen kann ein solches Nationalbewußtsein - auch bei noch so nationalistisch ausgeprägter Ideologie der Regierung - nur selten vorausgesetzt werden.

Als Negativum wird sehr entschieden auf die "grundsätzliche Überholtheit der nationalstaatlichen Ordnungsform im gegenwärtigen Stadium der menschheitsweiten Entwicklung" und die "besondere 'Unangepaßtheit' dieser Organisationsform für die jetzt in gesellschaftliche Dynamisierung eintretenden Gebiete" (BEHRENDT, 1965, S. 337) hingewiesen; ein circulus vitiosus bestehe "zwischen Unter-

entwicklung, nationalstaatlich-zentralistisch konzipierten und organisierten Entwicklungsbestrebungen und der gerade durch diese bewirkten Verstärkung der entwicklungs h e m m e n d e n Umstände" (BEHRENDT, 1965, S. 448; Hervorhebungen im Original). Der Grund für diese entwicklungsnegativen Auswirkungen des Nationalismus liege in der Unfähigkeit der Nationalstaaten, als universales Entwicklungsorgan zu fungieren, insbesondere in der Schwächung der "stimulierenden und selektiven Wirkung des Leistungsprinzips" durch "wirtschaftlich parasitäre politische Manipulationen", in der durch "nationalistische und andere ideologischen Affekte" verringerten "Möglichkeit sachlicher Planung" und in der "enormen Ballung von bürokratischen Institutionen" (BEHRENDT, 1965, S. 449). Hinzu kommt ein aus nationalistischen Affekten oft übersteigter Rüstungsapparat, der viele der für Bildungsaufgaben notwendigen Mittel bindet.

Während somit dem Nationalismus eine entwicklungspolitisch nicht gerade funktionale Rolle bescheinigt wird, lassen sich seine Auswirkungen auf die Alphabetisierungsbestrebungen - unter Einbeziehung der oben vermuteten positiven Faktoren - schlecht als Ganzes abschätzen.

#### 3.5.4. Politische Verwaltungsstruktur

Ähnlich ist es mit einem Merkmal der politischen Verwaltungsstruktur, das schon verschiedentlich angeklungen ist, dem Zentralismus. Dieser ist eng gekoppelt sowohl mit revolutionärer wie auch nationalistischer Ideologie; auch konservative Regierungen bevorzugen eine autoritär-zentralistische Staatsorganisation.

Einerseits wird der Zentralismus allgemein als ineffizient für die Entwicklung kritisiert, da man unter anderem "durch die Zentralisierung aller Initiativen und Entscheidungen auf der Ebene des Nationalstaates und damit in dessen Hauptstadt ... das übrige Land und die 'Provinz' noch mehr [entvitalisiert] und ... die ohnehin verhängnisvolle Neigung so vieler ehrgeiziger Elemente zur Ballung in den bereits übevölkerten Großstädten als vermeintlicher alleiniger Quelle von Fortschritt und Wohlfahrt [fördert]" (BEHRENDT, 1965, S. 449). Andererseits wird speziell bei der Alphabetisierung eine Zentralisierung hinsichtlich "planning and technical policy making in matters fundamental to the movement's basic objectives and procedures" (SAUTOY, 1966, S. 42) als günstige Voraussetzung angesehen.

Aufgrund bisheriger Erfahrungen scheint es, daß eine starke Zentralregierung günstig für die Bekämpfung des Analphabetentums sei (vgl. JEFFRIES, 1967, S. 8). Die Zentralisierung sollte sich aber bei der Alphabetisierung nur auf die im letzten Zitat beschriebenen Funktionen der Planung und Zielsetzung beschränken. Sehr wichtig ist, daß die konkrete Durchführung von Alphabetisierungskursen maximal dezentralisiert stattfindet - "with complete flexibility as regards regional needs and peculiarities" (SAUTOY, 1966, S. 42). Selbst in den - ansonsten stark zentralisierten - kommunistischen Staaten wird deshalb versucht, "durch Dezentralisation und Mobilisierung freiwilliger Kräfte der Erwachsenenbildung Impulse zu geben" (HEIDERMAN, 1965, S. 197).

Die negative Wirkung einer mangelnden Dezentralisierung bei der Durchführung einer Alphabetisierungskampagne zeigt sich z.B. im Falle der persischen "Armee des Wissens". Hier schwankte durch fehlerhafte Planung der Zentralregierung die Anzahl der Lehrkräfte pro Region, so daß die Kontinuität des Unterrichts im einzelnen Dorf nicht gewährleistet war; die lokalen Bedürfnisse wurden so wenig berücksichtigt, daß die Alphabetisierungslehrer sich nicht einmal immer in der Sprache der jeweiligen Teilnehmer verständigen konnten (vgl. DJAWIED, 1969, S. 136-140).



Aus dem Gesagten geht hervor, daß es für den Alphabetisierungserfolg am günstigsten ist, wenn ein ausgewogenes Verhältnis von zentralisierten und dezentralisierten Funktionen innerhalb der politischen Verwaltungsstruktur herrscht. Sowohl ein einseitiger und extremer Zentralismus als auch ein ebensolcher Dezentralismus dürften im Normalfall schädlich für eine erfolgreiche Alphabetisierungstätigkeit sein. Eine optimale Kombination besteht bei zentralisierter Globalplanung und dezentralisierter Durchführung.

### 3.6. Zusammenfassung

Kap. 3 behandelte die Ausgangslage der Alphabetisierung in Entwicklungsländern. Die kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Faktoren dieser Ausgangslage üben eine manchmal schwer zu fassende Wirkung auf die Erfolgchancen von Alphabetisierungsbestrebungen aus. Sie sind so komplex und global, daß nicht zu erwarten war, daß voller Aufschluß über sämtliche Determinanten und sämtliche Wirkungen gegeben werden konnte. Es wurden nur bestimmte Faktoren, über die entweder empirische Ergebnisse vorlagen oder deren Bedeutung hoch eingeschätzt werden mußte, herausgegriffen. Mangels empirischer Untersuchungen in einigen der angeschnittenen Bereiche konnte leider oft nicht viel mehr als eine Andeutung über die wahrscheinlichen Wirkungszusammenhänge gemacht werden. Die fehlende Forschung war insbesondere im Zusammenhang mit den religiösen und politischen Ausgangsfaktoren offenkundig. In diesem einschränkenden Sinne sind die im folgenden kurz zusammengefaßten Ergebnisse dieses Kapitels zu sehen.

Der kulturelle Faktor "Religion" beeinflußt direkt das Normensystem einer Gesellschaft und somit Einstellungen und Verhaltensweisen der

zu alphabetisierenden Bevölkerungsgruppen; die Richtung dieses Einflusses ist aber im Einzelfall schwer zu präzisieren, da praktisch immer positive wie negative Auswirkungen vorhanden sind.- Eine für die Alphabetisierung günstige soziale Situation ist dann gegeben, wenn eine flexible soziale Schichtung und eine hohe vertikale und - in bestimmten Fällen auch - horizontale Mobilität vorhanden ist. Rein geographische Mobilität dagegen behindert die Alphabetisierungsbestrebungen, ebenso die Aufsplitterung einer Nation in viele Minoritäten und sonstige Subgruppen. Familie und Führer können wesentlich zur Teilnahmemotivation beitragen.

Die wirtschaftliche Lage eines Landes ist vor allem für die finanzielle Grundlage der Alphabetisierung wichtig. Beim einzelnen wirkt sich die ökonomische Situation hinsichtlich Lebensstandard und Gesundheitszustand aus, wovon wiederum die Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen abhängt. Prozesse, die wirtschaftliches Wachstum bewirken, schaffen auf individueller wie staatlicher Ebene günstige Voraussetzungen für die Alphabetisierung. Die ökonomische Situation ist auch von entscheidender Bedeutung für den Entwicklungsstand infrastruktureller Faktoren wie Verwaltung, Gesundheitswesen, Verkehr und Kommunikation, deren Funktionieren für den Alphabetisierungserfolg unerlässlich ist. Das formale Bildungswesen als Bestandteil der Infrastruktur hängt unmittelbar mit der Alphabetisierung zusammen, für die sein Ausbau eine motivationale wie institutionelle Rahmenbedingung darstellt.

Aus politischer Sicht sind zunächst eine stabile politische Situation und eine Bereitschaft der Regierenden zur Bekämpfung des Analphabetentums und zum entsprechenden Mitteleinsatz Vorbedingung. Eine egalitäre Demokratie erscheint als die günstigste Regierungsform für die Alphabetisierung. Konservative Ideologien schaffen eine ungünstige, revolutionäre eine vorteilhafte Ausgangslage; der Einfluß einer nationalistischen Einstellung ist dagegen nicht eindeutig in einer bestimmten Richtung feststellbar. Innenpolitisch ist sowohl eine extrem zen-

tralisierte wie dezentralisierte Struktur dysfunktional für die Alphabetisierung.

Vergleicht man die geschilderten Ergebnisse mit der realen Situation in der Dritten Welt, dann wird deutlich, daß die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alphabetisierung äußerst ungünstig sind. Extreme soziale Ungleichheit, wirtschaftliche Schwäche und politische Instabilität erschweren in starkem Maße die Alphabetisierungsarbeit. Doch es besteht die Hoffnung, daß durch den Einsatz wirksamer Organisationsformen und Lehrmethoden - die in dem nächsten Kapitel dargestellt werden sollen - diese Schwierigkeiten wenigstens teilweise kompensiert werden können.

#### 4. ORGANISATION UND METHODEN DER ALPHABETISIERUNG

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Aspekten der Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen. Während das vorige Kapitel die Ausgangslage vor der Alphabetisierung untersuchte, soll hier die Phase während der konkreten Alphabetisierungsarbeit betrachtet werden. Da es sich dabei um eine bewußte und gelenkte Aktivität handelt, tritt dabei die Frage nach der optimalen Gestaltung von Organisationsformen und Methoden in den Vordergrund.

Zunächst wird die Frage nach der günstigsten Form der Trägerschaft und Finanzierung zu stellen sein. Zu den Trägern der Alphabetisierung gehören auf der untersten Ebene auch die Lehrkräfte, deren Auswahl und Ausbildung besondere Bedeutung für den Alphabetisierungserfolg haben. In bezug auf die Adressaten von Alphabetisierungsveranstaltungen ist zu klären, wie weit der anzusprechende Kreis in personeller und räumlicher Hinsicht abzugrenzen sowie welcher zeitliche Rahmen abzustecken ist. Sehr wichtig sind in diesem Zusammenhang auch Aktivitäten zur Motivierung der potentiellen Teilnehmer. Die methodischen Abschnitte werden sich neben den eigentlichen Lehrmethoden auch mit der anzuwendenden Sprache und Schrift sowie mit Lehrmitteln und Unterrichtsmedien beschäftigen. Am Schluß des Kapitels soll noch auf die Erhaltung des neugewonnenen Alphabetismus und weiterbildende Maßnahmen eingegangen werden.

Die Evaluierung des methodisch-organisatorischen Vorgehens bei der Alphabetisierung beruht auf den gleichen prinzipiellen Überlegungen wie im Kapitel 3: Aus dem Vergleich des quantitativen und qualitativen Erfolgs einzelner Alphabetisierungsprogramme kann - bei gleicher Ausgangssituation - auf die Effizienz der angewandten Organisationsformen und Methoden geschlossen werden (vgl. oben, S. 32 f). Es müssen aber auch die gleichen Einschränkungen gemacht werden: Vergleich-

bare Berichte, die solchen Idealkriterien genügen, liegen nur selten vor. Trotzdem wird es möglich sein - z.T. unter Anwendung weniger strenger Kriterien, wie z.B. durch zusammenfassende Expertenberichte - zu einigen allgemeingültigen Aussagen zu gelangen. Öfters werden jedoch die Aussagen je nach dem sozialen Kontext relativiert werden müssen.

Vielerlei methodische und organisatorische Vorgehensweisen sind bei der Alphabetisierung planbar und realisierbar. Deshalb ist es besonders wichtig, in diesem Bereich, wo zwischen einer gewissen Zahl von Alternativen gewählt werden kann, empirisch fundierte Entscheidungshilfen zu liefern. Im vorliegenden Kapitel wird versucht, aus der bisher vorhandenen Erfahrung solche Entscheidungshilfen abzuleiten und dadurch künftigen Alphabetisierungsprogrammen zu einer größeren Erfolgchance zu verhelfen.

#### 4.1. Träger und Finanzierung der Alphabetisierung

Unter Trägern von Alphabetisierungsprogrammen sollen solche Instanzen verstanden werden, die für Planung, Organisation und Durchführung verantwortlich sind. Dazu gehören auch die wichtigen Funktionen der Lehrerausbildung, der Forschung und Evaluierung, der Lehrmittelerstellung und der Follow-up-Maßnahmen. In der Regel lassen sich mehrere Ebenen der Trägerschaft erkennen, die von einer obersten nationalen Zentralstelle bis zu den untersten ausführenden Organen, den Lehrkräften, reichen können. Die Finanzierung der Alphabetisierung wird meist von den Trägern der verschiedenen Ebenen bestritten - die Lehrkräfte auf der untersten Ebene natürlich ausgenommen. Oft kommen jedoch noch Mittel von inländischen Organisationen und Personen hinzu, die keine Träger im oben definierten Sinne sind; ebenso wird die Alphabetisierung manchmal durch internationale Institutionen (wie die UNESCO) oder durch multi- und bilaterale Bildungshilfe finanziell unterstützt.

#### 4.1.1. Träger

Betrachtet man zunächst die Alphabetisierungsträger, dann fällt auf, daß sich das Schwergewicht im Laufe der Zeit von nichtstaatlichen Organisationen - vor allem privaten Körperschaften und Missionen - auf staatliche Instanzen verlagert hat (vgl. UNESCO, 1968 a, S. 49). Bei einer gemeinsamen Untersuchung des International Bureau of Education und der UNESCO ergab sich, daß in 51 % der befragten Länder das Erziehungsministerium, in 37 % ein anderes Ministerium und in 6 % die Regierung oberste Alphabetisierungsträger sind (N = 63 Länder; vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XIX). In vielen Ländern ist ein spezielles Department, das einem Ministerium oder der Regierung untersteht, für die Alphabetisierung verantwortlich. In mindestens der Hälfte der Staaten sind Regional-, Lokal- oder Dorfinstanzen Mitträger auf der mittleren und unteren Ebene (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XIX).

Private, d.h. nichtstaatliche Organisationen sind häufig an der Alphabetisierung mitbeteiligt, jedoch selten als oberste Träger. Ihre diesbezüglichen Aktivitäten sind relativ begrenzt und werden deshalb meistens von staatlichen Instanzen beaufsichtigt und in die nationale Alphabetisierungspolitik integriert. In der Reihenfolge ihrer Häufigkeit sind folgende nichtstaatliche Organisationen an der Alphabetisierung beteiligt: Kirchen, Missionen und Religionsgemeinschaften; Gewerkschaften und Berufsverbände; soziale Organisationen; Industrie- und andere Unternehmen; Frauenverbände; Jugendverbände; Genossenschaften. Eine Sonderstellung nehmen Militär, Polizei und Gefängnisse ein, die ebenfalls bei der Alphabetisierung mitarbeiten. (Vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XIX; vgl. auch BURNET, 1965, S. 24; UNESCO, 1968 b; UNESCO, 1970 a, S. 26-28)

Nach dieser knappen Darstellung der realen Verhältnisse soll nun versucht werden, zu evaluierenden Aussagen zu gelangen. Prinzipiell ist hierzu zunächst festzustellen, daß es offenbar kein Allgemeinrezept



für eine optimale Trägerorganisation gibt. Größtmögliche Flexibilität in der Struktur ist eine erste Voraussetzung, um die verschiedenen Ebenen und Organisationen wirkungsvoll zum Einsatz bringen zu können (vgl. UNESCO, 1965, S. 26; vgl. zum folgenden UNESCO, 1972 a, S. 53-56).

#### 4.1.1.1. Zentrale Instanzen

Für die erfolgreiche Durchführung der Alphabetisierung im nationalen Maßstab ist eine zentralisierte Planung und Organisation unabdingbar. So schreiben Boesch u.a.: "Eine durchaus unbefriedigende Situation ergibt sich ... in den Ländern, in denen keine zentrale staatliche Instanz die Verantwortung für die Bekämpfung des Analphabetismus übernommen hat." (BOESCH U.A., 1965, S. 64) Eine oberste staatliche Zentralstelle (z.B. das Erziehungsministerium, eine Abteilung für Erwachsenenbildung in diesem Ministerium oder ein nationales Alphabetisierungszentrum) ist für die Globalplanung und entwicklungspolitische Ausrichtung von Alphabetisierungsveranstaltungen unerlässlich. Eine oberste staatliche Trägerschaft ist auch deshalb notwendig, weil nur sie Finanzierung, Mitteleinsatz, Lehrerausbildung und technische Dienstleistungen in vollem Umfang gewährleisten kann.

Nationale Alphabetisierungskomitees, in denen alle betreffenden (privaten und staatlichen) Organisationen repräsentiert sind, bilden ein wichtiges Instrument zur Koordinierung der verschiedenen Alphabetisierungsinstanzen. Die Einrichtung solcher Komitees wurde deshalb allen betroffenen Staaten bei der Teheraner Alphabetisierungs-Weltkonferenz (vgl. Anhang, Abschn. 7.1.2.) empfohlen (vgl. UNESCO, 1966, S. 13). Durch den in der Regel starken staatlichen Einfluß in diesen Komitees besteht eine Möglichkeit, die Alphabetisierungsarbeit im Sinne der nationalen Entwicklungspolitik zu lenken und so gezielt

für die Gesamtentwicklung einzusetzen. (Vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 64)

Daß eine Koordinierung der Alphabetisierungstätigkeit verschiedener Träger unbedingt erforderlich ist, zeigt sich in entsprechend negativen Erfahrungen bei dem bisherigen, oftmals unkoordinierten Vorgehen mehrerer - vor allem staatlicher - Stellen (vgl. PAUVERT, 1962, S. 28, zitiert bei HEIDERMAN, 1965, S. 119; MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 424). Zumindest in dem Falle, daß mehrere Alphabetisierungsinstanzen in einem Land tätig sind, dürften sich also koordinierende Komitees günstig auf den Alphabetisierungserfolg auswirken, indem sie durch eine gegenseitige Abstimmung der verschiedenen Programme und eine Integrierung in die Entwicklungspolitik eine größere Breitenwirkung auf nationaler Ebene ermöglichen. Dieser globale Aspekt betrifft die Komitees auf oberster Ebene, doch sind auch lokale Komitees zwecks Zusammenfassung und einheitlicher Lenkung aller örtlichen Kräfte empfehlenswert (vgl. RAO, 1970 b, S. 63). Auf die lokalen Komitees ist im nächsten Abschnitt noch näher einzugehen.

#### 4.1.1.2. Dezentralisierte Träger und private Organisationen

Die Funktion der konkreten Durchführung von Alphabetisierungskursen auf örtlicher Ebene wird auf staatlicher Seite gerne von den oberen Stellen auf die lokalen Behörden delegiert. Wie schon im Zusammenhang mit der politischen Verwaltungsstruktur ausgeführt wurde (vgl. oben, S. 94), empfiehlt sich eine Dezentralisierung der ausführenden Funktionen (vgl. SAUTOY, 1966, S. 42; RAO, 1970 b, S. 63). Diese können durch Beamte auf Gemeinde- oder Bezirksebene wahrgenommen werden, die - wie z.B. in Tansania - "den Dorfkomitees helfend und beratend zur Seite stehen, besonders soweit die Beschaffung materieller Unterstützung

durch die Regierung erforderlich ist" (HEIDERMAN, 1965, S. 122). Dezentralisierung scheint eine wesentliche Erfolgsvoraussetzung bei der Alphabetisierung zu sein, da hierdurch Initiative, Enthusiasmus und der Wille zur Selbsthilfe geweckt werden können. Neijls nennt dies das "principle of implanatation", das bedeutet, daß "the smaller local communities, usually villages, small culture areas or small linguistic groups, have to take care as much as possible themselves of initiation, administration and execution of the scheme" (NEIJS, 1954, S. 55). Außerdem können die Bedürfnisse der zu alphabetisierenden Bevölkerungsgruppen nur in unmittelbarem Kontakt auf lokaler Ebene in ausreichendem Maße erkannt und berücksichtigt werden.

Besondere Bedeutung als dezentralisierten Funktionsträgern kommt den regionalen und lokalen Alphabetisierungskomitees zu (vgl. NEIJS, 1954, S. 55; GRAY, 1956, S. 251). Der große Erfolg der Alphabetisierungskampagne in Indonesien während der 50er-Jahre z.B. wird den ca. 3 000 Komitees dieser Art zugeschrieben, die in vielen Dörfern gebildet worden waren (vgl. HUQ, 1965, S. 190).

Die (koordinierte) Mitarbeit privater Träger an der Alphabetisierungsaufgabe eines Landes wird von praktisch allen Seiten befürwortet, da es von Vorteil ist, wenn alle vorhandenen Kräfte zum Einsatz gelangen (vgl. JEFFRIES, 1967, S. 97 f; RAO, 1970 b, S. 62 f; RAUF, 1970, S. 75 f). Es muß jedoch folgendes bedacht werden: "Obwohl besonders örtliche Organisationsprobleme und unter Umständen auch das Problem der unterrichtsmäßigen Durchführung durch solche Organisationen zuweilen besser gelöst werden als durch staatliche Stellen, insbesondere wenn auf örtlicher Ebene die notwendigen administrativen Kader fehlen, ist der private Träger mit der alleinigen Verantwortung für die Alphabetisierung jedoch überfordert. Das gilt sowohl hinsichtlich der 'strategisch' sinnvollen Auswahl der zu alphabetisierenden Gruppen, der Abstimmung mit dem Ausbau des Schulwesens, wie auch für andere wichtige Aufgaben." (BOESCH U.A., 1965, S. 65) Private Träger können auch häufig die

"technischen" Dienstleistungen, die zu einer erfolgreichen Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen gehören, nicht durchführen, wie Forschung und Evaluierung, Ausbildung von Lehrkräften und Herstellung von Lehrmaterial (vgl. ECOSOC, 1963, S. 31, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 65).

#### 4.1.2. Finanzierung

Die nun zu behandelnde Frage der Finanzierung von Alphabetisierungsveranstaltungen hängt eng mit der der Trägerschaft zusammen - aus dem einfachen Grund, daß es im allgemeinen die jeweiligen Träger sind, die auch die Programme finanzieren.

Als oberste Finanzierungsinstanzen kommen staatliche Stellen in Frage, und zwar auf zentraler wie regionaler und lokaler Ebene. Weitere Finanzmittel können durch private Organisationen sowie durch Sammlungen, Lotterien, Verkäufe, Briefmarken, Konzerte, Filme und Steuern erschlossen werden. Daneben besteht auch die Möglichkeit ausländischer Finanzquellen wie z.B. UNESCO, UNDP, CARE, USAID, Ford Foundation, Missionen, ausländische Unternehmen usw. (Vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXII; HEIDER-MANN, 1965, S. 122 f; UNESCO, 1970 a, S. 64 f und 69-71; UNESCO, 1972 a, S. 96-99) Welche eminent wichtige Rolle die UNESCO unter diesen Instanzen - nicht nur durch die Finanzierung von Alphabetisierungsprojekten, sondern auch durch die Entsendung und Ausbildung von Experten sowie Information, Publikation und Dokumentation - spielt, kommt in dieser Arbeit wiederholt zum Ausdruck (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 98 f). Zu erwähnen sind noch bi- und multilaterale Hilfeleistungen im Rahmen der Entwicklungshilfe, die gegebenenfalls zu den nationalen Ressourcen hinzukommen (vgl. UNESCO, 1968 a, S. 62).

Es ist evident, daß es für die Alphabetisierung am günstigsten ist, wenn möglichst viele Finanzmittel zusammenkommen, da damit die qualitativen und quantitativen Erfolgchancen steigen. Deshalb sollte auch zusätzlich möglichst stark auf ungenutztes Kapital (freiwillige Organisationen, nicht voll ausgenützte Gebäude, unterbeschäftigte Gruppen usw.) zurückgegriffen werden (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 72). Mit dieser Empfehlung wird gleichzeitig auf die Tatsache hingewiesen, daß zur Finanzierung der Alphabetisierung nicht nur durch monetäre Mittel, sondern auch (indirekt über die Ersparnis solcher Mittel) durch Sachmittel und Arbeitsleistung beigetragen werden kann. So können z.B. durch die Benutzung von Schuleinrichtungen, Kirchen, Betriebsräumen und durch die unbezahlte Mitarbeit von Lehrkräften (z.B. Schüler, Studenten, Schullehrer, sonstige gebildete Erwachsene) erhebliche Kosten eingespart werden. Ein Vergleich der durchschnittlichen Kosten pro Teilnehmer in verschiedenen Ländern ergab, daß dort, wo freiwillige Kräfte eingesetzt wurden - z.B. in Kuba und Madagaskar -, die Kosten stark gesenkt werden konnten (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 36). Es ist offensichtlich, daß durch solche kostensparenden Maßnahmen die Finanzierung erleichtert wird. (Auf die möglichen Nachteile der Beschäftigung unbezahlter Lehrkräfte wird im nächsten Abschnitt 4.2. eingegangen werden.)

Ein spezielles Problem stellt die Frage dar, ob die Alphabetisierungsschüler selbst zur Finanzierung beitragen sollen oder nicht, wobei ein solcher Beitrag in Form einer Kursgebühr oder eines Kaufpreises für Lernmittel vorliegen kann. Heidermann bejaht diese Frage aus einem ökonomisch-finanziellen und einem pädagogischen Grund. Dabei geht er davon aus, daß neben dem allgemeinen Nutzen auch ein individueller Nutzen für den Teilnehmer entstehe.<sup>1)</sup> (Vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 123)

---

1) Heidermann argumentiert zwar hinsichtlich der Erwachsenenbildung im allgemeinen, doch gelten seine Ausführungen auch für die Alphabetisierung im speziellen.

Der ökonomisch-finanzielle Aspekt ist klar, da durch die genannten Beiträge direkt die Finanzierung erleichtert wird. Der pädagogische Aspekt dagegen hat stark mit der Motivierung der Teilnehmer - vor allem hinsichtlich ihres Durchhaltewillens - zu tun: Es "gilt, daß eine Sache, für die man nicht selbst etwas zu leisten braucht, auch nicht viel wert sein kann, daß jedenfalls der, der sie kostenlos präsentiert, das Hauptinteresse daran hat ... Im Rahmen von Alphabetisierungskampagnen in Uganda machte man z.B. die Erfahrung, daß Lehrbücher und Lernmittel, für die man etwas bezahlen mußte, auf weitaus größeres Interesse stießen als kostenlos bereitgestelltes Material. Was die Schüler selbst bezahlt hatten, wollten sie auch lesen und benutzen." (HEIDERMAN, 1965, S. 123; vgl. auch NEIJS, 1954, S. 89) Natürlich ist die Mitfinanzierung der Teilnehmer dort nicht realisierbar, wo diese die erforderlichen monetären Mittel nicht zur Verfügung haben. Im Sinne der sozialen Gerechtigkeit (Umverteilungseffekt!) ist es auch denkbar, z.B. Kursgebühren je nach Einkommen und Vermögensstand der Teilnehmer gestaffelt zu erheben.

Zum Verhältnis zwischen inländischer und ausländischer Finanzierung empfiehlt der Bericht der Teheraner Alphabetisierungskonferenz zunächst eine möglichst weitgehende Abdeckung der Kosten durch eine Mobilisierung aller vorhandenen inländischen Kräfte und Mittel und erst in zweiter Linie die Beanspruchung ausländischer Hilfen (vgl. UNESCO, 1966, S. 13; vgl. auch SAUTOY, 1966, S. 49).

Auch bei optimistischer Betrachtung der Sachlage wird allerdings klar, daß die Mittel der Entwicklungsländer, die diese für die Alphabetisierung bereitstellen können, vollkommen unzulänglich sind und für lange Zeit bleiben werden. Die bi- und multilateralen Hilfeleistungen sollten aus diesem Grund unbedingt verstärkt werden; auch die Heranziehung neuer Finanzierungsquellen (internationale Institutionen und Fonds, Banken usw.) sollte ins Auge gefaßt werden. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 99 f)



#### 4.2. Die Lehrkräfte der Alphabetisierung

"Ein Alphabetisierungsprogramm steht und fällt mit den Lehrkräften, die es durchführen. Ihr Sozialprestige, ihr Geschick, mit Leuten umzugehen, ihre Fähigkeit, Motivationen zu wecken, die interessante oder monotone Art, in der sie den Unterricht gestalten, all das sind ausschlaggebende Faktoren für den Erfolg von Alphabetisierungsprojekten." (BOESCH U.A., 1965, S. 58) Wegen der zentralen Stellung der Lehrkräfte bei der Durchführung von Alphabetisierungskursen kommt ihrer Auswahl und Ausbildung allergrößte Bedeutung zu.

Rekrutierungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für Alphabetisierungsinstruktoren sind allerdings in der konkreten Situation der Entwicklungsländer meistens recht beschränkt. Immer wieder wird berichtet, daß Lehrermangel und niedrige Qualifikation der Lehrkräfte die Hauptprobleme bei bestimmten Alphabetisierungskampagnen waren und daß sie wesentliche Schuld an Mißerfolgen trugen (vgl. z.B. GRAY, 1956, S. 265; HEIDERMAN, 1960, S. 21; MEZIRROW, 1963, S. 70 f; HEIDERMAN, 1965, S. 59; BURNET, 1965, S. 38; KING, 1967, S. 22; RAUF, 1970, S. 61). Besonders tragisch dabei ist, daß, je höher die Analphabetenquote in einem Land ist - und je dringender somit eine wirksame Alphabetisierung wäre -, desto kleiner der Kreis der potentiellen Lehrkräfte ist (vgl. SAUTOY, 1966, S. 14). Trotz - oder vielmehr gerade wegen - dieser einschränkenden Bedingung ist es sinnvoll und wichtig, die günstigste Vorgehensweise bei Rekrutierung und Ausbildung der Instruktoren aufzuzeigen, um damit auch bei relativ knappen personellen Ressourcen zu einer größtmöglichen Wirkung zu gelangen.

#### 4.2.1. Rekrutierung

##### 4.2.1.1. Erforderliche Eigenschaften und Fähigkeiten

Hinsichtlich der Auswahl von Lehrkräften taucht zunächst die Frage nach den erforderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten auf (vgl. zum folgenden NEIJS, 1954, S. 58; GRAY, 1956, S. 265 f; BOESCH U.A., 1965, S. 58; BURNET, 1965, S. 34; SAUTOY, 1966, S. 97 f; NIEMI und DAVISON, 1971). Betont wird in der Literatur das Erfordernis von "menschlichen" Qualitäten neben den rein fachlichen Fähigkeiten. Unter diesen "menschlichen" Qualitäten werden z.B. Taktgefühl, Respekt vor älteren Teilnehmern, Verständnis, Anpassungsfähigkeit und Geduld als wesentliche Merkmale hervorgehoben. Auf etwas anderer Ebene liegen Verantwortungs- und Verpflichtungsgefühl sowie eigenes Interesse gegenüber der Alphabetisierungsaufgabe als wichtige Voraussetzung in der Persönlichkeitsstruktur der Lehrkräfte.

Die erforderlichen fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sind eindeutig: Außer einer gewissen Fähigkeit des Lesens und Schreibens, die sich an dem zu vermittelnden Standard orientieren sollte - ein Primarschulabschluß wird im allgemeinen als wünschenswert betrachtet (vgl. BHOLA, 1971, S. 141; MOURAD, 1971, S. 157) -, muß der Alphabetisierungsinstruktor einiges pädagogische und psychologische Geschick und Wissen besitzen, um einen effizienten Unterricht durchführen zu können. Sehr wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Fähigkeit, Motivation und Interesse bei den Alphabetisierungsschülern zu wecken und aufrechtzuerhalten.

Bezüglich sozialer Merkmale wird an den Instruktor die Anforderung gestellt, aus der gleichen sozialen Gruppe zu stammen oder zumindest mit den örtlichen Verhältnissen bestens vertraut zu sein, damit er die Probleme der Teilnehmer versteht und sich diese mit ihm identifizieren können. Er sollte außerdem in der Gemeinde, in der er tätig ist, ein gewisses Ansehen besitzen und nicht wesentlich jünger als die Teilnehmer sein.

Diese Aufzählung von Anforderungen - bisher auf der Grundlage zusammenfassender Expertenberichte - wird im wesentlichen durch eine empirische Studie aus Indien gestützt. Dort wurden Kursteilnehmer und Inspektoren (die den Lehrkräften übergeordnet sind) nach den wünschenswerten Eigenschaften von Lehrkräften der "Social Education"<sup>1)</sup> gefragt. Bemerkenswert an den Ergebnissen ist vor allem die Reihenfolge der genannten Anforderungen. So wurde an erster Stelle die Zugehörigkeit zur lokalen Umwelt als wünschenswertes Merkmal der Lehrkräfte herausgestellt - was in Indien und vielen anderen Entwicklungsländern schon allein wegen der Sprache wichtig ist. Nach UNESCO-Erfahrungen haben tatsächlich solche Lehrkräfte größeren Erfolg, die aus demselben Milieu stammen wie die Alphabetisierungsteilnehmer und die sich mit den Gruppenproblemen identifizieren können (vgl. UNESCO, 1970 a, S. 82).<sup>2)</sup>

An zweiter Stelle wurde die Inspirations- und Motivationsfähigkeit genannt, was wieder auf das bei der Alphabetisierung so wichtige Problem der Motivierung hinweist. Die übrigen Nennungen betonen neben einigen fachlichen Fähigkeiten vor allem Persönlichkeitseigenschaften, die im zwischenmenschlichen Bereich wichtig sind, wie z.B. Aufrichtigkeit, Humor, Fröhlichkeit, Geduld usw. (Vgl. MATHUR, o.J., S. 132 f)

---

1) Social Education als spezifisch indische Form der Erwachsenenbildung umfaßt neben Alphabetisierungsunterricht auch praktische und allgemeinbildende Fächer wie Gesundheitslehre, Staatsbürgerkunde, Anleitung zu ökonomischen Verbesserungen und künstlerischen Unterricht (vgl. ROY, 1967, S. 22).

2) Diese Erfahrung wurde z.B. in Mali gemacht: "Thus, in Mali, when literate and sometimes even semi-literate peasants were employed as group leaders, it was noticed that they were often more effective than more qualified teachers because they were working with people who had the same problems and preoccupations. This tendency to use teachers from the immediate environment ... is becoming marked in a number of national literacy campaigns, where the importance of 'atmosphere' as a positive influence is increasingly realized." (UNESCO, 1970 a, S. 83)

#### 4.2.1.2. Rekrutierungskreise

Nachdem die erforderlichen Eigenschaften und Fähigkeiten in der obigen Weise skizziert wurden, besteht das zentrale Problem der Lehrkräfterekrutierung in der Feststellung der Bevölkerungsgruppen, die als Instruktoren in Frage kommen. Vorauszuschicken ist, daß der Alphabetisierungsunterricht für die eingesetzten Lehrkräfte selten eine Vollzeittätigkeit ist. Dies trifft meistens nur für Organisatoren, Inspektoren und ähnliche Funktionen auf einer höheren Ebene zu. Da es sich also in der Regel um eine Teilzeitaktivität handelt, ist man darauf angewiesen, Lehrkräfte aus Personenkreisen auszuwählen, die hauptamtlich einen anderen Beruf ausüben.

Als nächstliegendes Lehrkräftepotential bieten sich hier die Primarschullehrer an. Tatsächlich werden in 90 % der in diesem Zusammenhang befragten Länder Primarschullehrer bei der Alphabetisierung eingesetzt, wobei ihr Anteil an allen Alphabetisierungsinstruktoren zwischen 6 und 70 % beträgt (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXVII).

Die Vorteile des Einsatzes von Schullehrern lassen sich im wesentlichen in zwei Punkten zusammenfassen:

1. In vielen Gebieten ist der Schullehrer der einzige, der über Lehrerfahrung irgendwelcher Art verfügt, und auch eine pädagogische Ausbildung besitzt. Darüber hinaus lebt er in der Regel in der Gemeinde, in der er unterrichtet, und hat so die erforderlichen Kenntnisse des lokalen Dialekts und der soziokulturellen Umwelt. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 59; BOESCH U.A., 1965, S. 58; GREENOUGH, 1965, S. 9; HELY, 1966, S. 11)
2. Durch den Einsatz von Schullehrern kann die Integration der außerschulischen Alphabetisierung mit dem formalen

Schulsystem gefördert werden. Der Lehrer kommt durch seine Tätigkeit öfters mit den Eltern seiner Schüler in Kontakt und kann durch Diskussionen mit ihnen ihre Bildungsbedürfnisse und die für sie geeignete Unterrichtsmethode herausfinden. (Vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 58; HELY, 1966, S. 11 f)

Die Nachteile des Einsatzes von Schullehrern bei der Alphabetisierung stellen gewissermaßen den negativen Aspekt der geschilderten Vorteile dar:

1. Lehrer sind in der Pädagogik und Psychologie des Schulunterrichts ausgebildet und haben keine Erfahrung mit der Erwachsenenbildung. "Spending most of his carreer in contact with immature minds under circumstances in which his judgment and authority are not questioned, the teacher finds it difficult to adjust to the entirely different needs of adult education." (HELY, 1966, S. 13; vgl. auch NEIJS, 1954, S. 59 f; BOESCH U.A., 1965, S. 58; SAUTOY, 1966, S. 100; MINISTRY OF EDUCATION, 1972 b, S. 2)
2. Die Einbeziehung von Lehrern in die Erwachsenenalphabetisierung beeinträchtigt eventuell den Schulunterricht der Kinder. In praktisch allen Entwicklungsländern herrscht ein großer Mangel an Schullehrern, und da die wenigen Lehrer in der Regel schon mit der Schule voll ausgelastet sind, geht die zusätzliche übernommene Funktion der Erwachsenenbildung beinahe zwangsläufig auf Kosten des Schulunterrichts. Die andere Möglichkeit ist die, daß der Erwachsenenunterricht vernachlässigt wird, da der Lehrer nach einem vollen Arbeitstag an der Schule nicht mehr die Energie besitzt, einen wirksamen Alphabetisierungsunterricht abzuhalten. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 60; JONES, 1964, S. 9; BOESCH U.A., 1965, S. 59; HELY, 1966, S. 12 f; UNESCO, 1972 a, S. 58)

Trotz aller Nachteile wurden in der Praxis mit Schullehrern häufig gute Erfahrungen gemacht. Aus Kenia wird z.B. berichtet, daß nicht-professionelle Lehrkräfte bei der Alphabetisierung nicht annähernd so erfolgreich waren wie Schullehrer, selbst wenn ihre Ausbildung höher war als die der Lehrer. Auch brachen sie die Klassen oftmals ab, wenn sie die Lust verloren, und schädeten so der Alphabetisierungskampagne erheblich. Bei Schullehrern war dagegen eine viel größere Kontinuität zu beobachten. (Vgl. YOUNG, 1959/60, S. 37 f)

Negative Erfahrungen mit Schullehrern machte man allerdings schon 1949 in Süd-Nigeria. Sie bewährten sich dort relativ schlecht, da sie die Erwachsenen taktlos und wie Kinder behandelten (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 123, Anm. 64). Deshalb wurde später bei der Alphabetisierung in Nord-Nigeria auf den Einsatz professioneller Lehrer verzichtet und jede Assoziation mit dem Schulwesen zu vermeiden versucht (vgl. JEFFRIES, 1958, S. 5; COURT, 1958/59, S. 67; VANTER, 1961, S. 176; SAUTOY, 1966, S. 23). Ähnliches wird aus Rhodesien berichtet, wo Schullehrer aufgrund ihrer Unfähigkeit, mit erwachsenen Analphabeten umzugehen, wieder zurückgezogen wurden (vgl. HAY, 1949, S. 14 f; BOESCH U.A., 1965, S. 123, Anm. 64).

Trotz dieser negativen Berichte zeigt aber die Erfahrung, daß die Erwachsenenalphabetisierung nicht ohne Schullehrer auskommt und daß diese weiterhin das wichtigste Lehrkräftepotential darstellen werden. Deshalb ist es umso wichtiger, daß sie nach Interesse, Motivation und Fähigkeiten sorgfältig ausgewählt werden, daß sie eine zusätzliche Ausbildung erhalten und daß sie für den Erwachsenenunterricht angemessen bezahlt werden, damit ihre Motivation verstärkt und aufrechterhalten wird. Die Probleme der Ausbildung und Bezahlung werden weiter unten noch ausführlicher behandelt werden.



Da das Reservoir an einsetzbaren und -willigen Schullehrern selten für die Alphabetisierungsaktivitäten eines Landes ausreicht - besonders, wenn es sich um größere Kampagnen handelt -, ist es notwendig, die Rekrutierung von Lehrkräften auf alle gebildeten Bevölkerungskreise auszudehnen. In ca. drei Viertel der Länder werden deshalb nicht-professionelle Lehrkräfte bei der Alphabetisierung eingesetzt (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXVIII). Unter ihnen finden sich z.B. Angehörige der akademischen und kaufmännischen Berufe, Beamte, Sozialarbeiter, Journalisten, Abiturienten und Studenten - ja selbst Schüler der Primar- und Sekundarstufe und erwachsene Neu-Alphabeten.

Es hat sich bei Alphabetisierungsprogrammen verschiedentlich gezeigt, daß "die fähigsten Pädagogen aus den Reihen ehemaliger Analphabeten stammen" (RICHTER, 1967, S. 185; vgl. auch JEFFRIES, 1967, S. 100; CHOU PO, 1960, S. 31). Es wird dies darauf zurückgeführt, daß solche Neu-Alphabeten mit den Schwierigkeiten des Lernens im Erwachsenenalter aus eigener Erfahrung bestens vertraut sind und deshalb bei ihrem Unterricht die entsprechenden Probleme erkennen und berücksichtigen können (vgl. SAUTOY, 1966, S. 99).

Auch die Schüler (v.a. der Sekundarstufe) sind eine Bevölkerungsgruppe, die bisher recht erfolgreich bei Alphabetisierungskampagnen verwendet wurde, so z.B. in Liberia, Guinea, Venezuela und Kuba (vgl. BURNET, 1965, S. 39; LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 40 f und 45; "SCHÜLER ALS LEHRER", 1965; GILLETTE, 1972, S. 47-56). Sie werden auch mit Erfolg im häuslichen Kreis eingesetzt, wo sie ihren Eltern und Verwandten Lesen und Schreiben beibringen können (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 18). Studenten wird manchmal mangelnde Kontinuität bei der Alphabetisierungsarbeit nachgesagt, da sie - z.B. in Kolumbien - öfters die Kurse wegen Vorbereitungen auf Zwischenprüfungen unterbrechen (vgl. CEBALLOS, 1966, S. 18). Ihr Einsatz in den Semesterferien ist jedoch eine - teilweise schon prak-

tizierte - Möglichkeit, den Lehrermangel zumindest partiell zu beheben (vgl. RAUF, 1970, S. 65 f; GILLETTE, 1972, S. 47). Manchmal werden auch Pädagogik-Studenten im Rahmen ihrer Ausbildung zur Alphabetisierungsarbeit verpflichtet (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 58).

Die Kontinuität scheint bei nicht-professionellen Lehrkräften ein allgemeines Problem zu sein, weshalb sie in der Regel auch nur für kurzfristige Kampagnen empfohlen werden. Bei Schülern und Studenten entstehen zudem leicht Schwierigkeiten durch ihr (altersbedingt) niedriges Sozialprestige. So kommt es vor, daß es Erwachsene ablehnen, von Kindern oder Jugendlichen unterrichtet zu werden. (Vgl. SAUTOY, 1966, S. 100)

Grundsätzlich begrüßenswert ist der Gedanke, junge Wehrpflichtige - vor allem Abiturienten - in ihrer Dienstzeit als Alphabetisierungsinstruktoren auszubilden und einzusetzen. Dadurch wird ein Potential ausgenutzt, das anderweitig nur brachliegen oder unproduktiv beschäftigt würde. Der Einsatz von Wehrpflichtigen bei der Alphabetisierung wird z.B. in Israel, Persien, Venezuela, der Türkei und der Dominikanischen Republik praktiziert, wobei die vielbeschriebene iranische "Armee des Wissens" den vielleicht bekanntesten Fall darstellt (vgl. BURNET, 1965, S. 39 f; NATKOM, 1965; "WELTWEITE FORTSCHRITTE ...", 1965, S. 8; UNESCO, 1970 a, S. 72; zur "Armee des Wissens" vgl. HARRIS, 1963/64; REDJALI und TOUSSI, 1965; HANNA, 1966, S. 38 ff.; DJAWIED, 1969, S. 49 ff.; MOSCHTAGHI, 1969, S. 136 ff.; GILLESPIE U.A., 1972, S. 75 f).

Im Addis-Abeba-Plan der afrikanischen Erziehungskonferenz von 1961 wird eine interessante Alternative zum Wehrdienst für den Fall empfohlen, daß großangelegte Alphabetisierungskampagnen durch Lehrkräftemangel gefährdet würden: Die Einberufung von jungen Leuten zu einem "National Literacy Service", einer Art Arbeitsdienst, innerhalb dessen sie ausgebildet und für die Alphabetisierung eingesetzt wer-

den sollen (vgl. RECUM, 1963, S. 47; HEIDERMAN, 1965, S. 200 f). Dieser Vorschlag wurde annähernd in Madagaskar verwirklicht, wo junge Männer innerhalb des "Service Civique" für 10 Monate als Alphabetisierungslehrer eingesetzt werden. Dieser Dienst ist allerdings freiwillig und umfaßt zusätzlich drei Monate militärische Ausbildung (+ vier Monate Alphabetisierungsausbildung). (Vgl. UNESCO, 1971 c; GILLETTE, 1972, S. 51-53)

Im Rahmen des UNESCO-Konzepts der "funktionalen Alphabetisierung" (functional literacy) wird neuerdings wieder stärker der Einsatz von nicht-professionellen Lehrkräften propagiert, die möglichst aus gesellschaftlichen Institutionen wie Gewerkschaften, Genossenschaften, Unternehmen, öffentlichen Diensten usw. stammen sollen (vgl. UNESCO, 1965, S. 29; UNESCO, 1970 c, S. 12 und 15; UNESCO, 1971 a, S. 4 und 6). Dadurch hofft man, die Alphabetisierung stärker mit der Arbeitswelt verbinden und somit den sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungsprozeß direkt fördern zu können.

Ein Spezialproblem bildet vielerorts der Frauenunterricht. Wo - wie insbesondere in islamischen Regionen - im öffentlichen Leben noch häufig streng zwischen Männern und Frauen getrennt wird, können keine gemischten Alphabetisierungsklassen gebildet und die Frauen nicht von männlichen Lehrkräften unterrichtet werden (vgl. oben S.55f). Es entsteht somit die Notwendigkeit des Einsatzes von weiblichen Instruktoren. (Vgl. YUSIF, 1953, S. 8; BOESCH U.A., 1965, S. 59; SAUTOY, 1966, S. 100) Da das Potential der gebildeten Gruppen bei Frauen normalerweise noch kleiner ist als bei Männern, ist man hier hauptsächlich auf Volksschullehrerinnen, Sozialarbeiterinnen sowie Studentinnen und Schülerinnen angewiesen (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 123, Anm. 65).

Die bisherige Erörterung der Rekrutierung von Alphabetisierungsinstruktoren ging davon aus, daß es keine andere Möglichkeit gebe, als mehr oder weniger fachfremde Personen mit einem gewissen Bildungsniveau bei

der Erwachsenenalphabetisierung einzusetzen. Diese Annahme muß nun fallengelassen werden, um auf eine andere wesentlich erfolgversprechendere Möglichkeit hinzuweisen. Je systematischer und umfassender nämlich das Analphabetenproblem in der Dritten Welt zukünftig angegangen werden soll, desto unumgänglicher wird der Einsatz von hauptberuflichen, speziell auf dieses Amt vorbereiteten Lehrkräften. Solche Fachlehrer für Erwachsenenalphabetisierung gibt es zwar gegenwärtig noch kaum, doch ist ihre verstärkte Heranbildung eine logische Forderung, um die langfristige Aufgabe der Beseitigung des Analphabetismus möglichst effizient lösen zu können; "The fact that illiteracy is a long-term problem and that many amateurish approaches to literacy education have had little success suggests that the training of professional adult literacy teachers is a good instrument." (UNESCO, 1972 a, S. 60) Damit würde ein Lehrkörper geschaffen werden, der bei optimaler und adäquater Ausbildung seine ganze Arbeitskraft intensiv und kontinuierlich für die Alphabetisierung einsetzen könnte.

#### 4.2.1.3. Anreize und Zwangsmaßnahmen

Die Rekrutierungsmöglichkeiten werden wesentlich beeinflußt durch die Entscheidung darüber, ob die Alphabetisierungslehrer für ihre Arbeit bezahlt werden sollen sowie ob eine gesetzliche Verpflichtung zur Alphabetisierungstätigkeit für bestimmte Personenkreise eingeführt werden soll. Hinsichtlich der Bezahlungsmodi kommen alle denkbaren Möglichkeiten vor. Sie reichen von voller Bezahlung über Aufwandsentschädigungen, Naturalabgaben und nicht-materielle Anreize (z.B. schnellere Beförderung bei Lehrern, Reduzierung der übrigen Arbeitszeit bei Berufstätigen, positive Beeinflussung des Examenszeugnisses bei Studenten) bis zu vollkommen fehlender Bezahlung (vgl. HELY, 1966, S. 29 f; UNESCO, 1970 a, S. 71 f).

Ein Alphabetisierungsprogramm auf einer völlig freiwilligen und unbezahlten Tätigkeit der Lehrkräfte aufzubauen, ist jedoch immer ein zweifelhaftes Unterfangen, das bisher nur bei kurzfristigen Kampagnen und unter einer Atmosphäre großer Volksbegeisterung zum Erfolg geführt hat. Demgegenüber gibt es eine große Anzahl von Berichten, die das Scheitern von Alphabetisierungsprojekten - mindestens teilweise - auf die fehlende (oder zu niedrige) Bezahlung der Lehrkräfte zurückführen. Es wird betont, daß eine Kostenreduzierung durch den Einsatz von nicht oder schlecht bezahlten Lehrkräften eine falsche Sparsamkeit sei, da man auf diese Weise mit ungenügend motivierten und relativ unqualifizierten Instruktoren arbeiten müsse, die keine zufriedenstellenden Erfolge erwarten ließen (vgl. UNESCO, 1965, S. 22) - ganz abgesehen davon, daß sich ohne Aussicht auf einen Verdienst kaum jemals eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften finden läßt (vgl. JEFFRIES, 1958, S. 6; BLAUG, 1966, S. 412).

Die vorliegenden Erfahrungen lassen somit die Bezahlung der Alphabetisierungsinstruktoren als grundsätzlich ratsam erscheinen. Ausnahmen bestehen in dieser Hinsicht vielleicht beim Einsatz von Schülern, Studenten und Soldaten sowie bei der sogenannten "Each-one-teach-one"-Methode, bei der jeder Gebildete in einem Land jeweils (mindestens), einem Analphabeten das Lesen und Schreiben beibringen soll.<sup>1)</sup> In diesen Fällen muß aber die Gewähr gegeben sein, daß die ehrenamtlichen Lehrkräfte auch ohne Bezahlung ausreichend und dauerhaft motiviert sind.

Auch im Falle einer gesetzlichen Verpflichtung zur Mitarbeit bei der Alphabetisierung besteht das Hauptproblem in der Motivierung der oft gegen ihren Willen eingesetzten Lehrkräfte, denn Zwang schafft keine echte Motivation. Abgesehen von den erwähnten Wehrpflichtigen werden

---

1) Zur "Each-one-teach-one"-Methode vgl. unten, Abschn. 4.6.2.2.

vor allem Schullehrer manchmal für die Erwachsenenalphabetisierung zwangsverpflichtet. Solche einfachen Maßnahmen zur Beschaffung von Lehrpersonal sind natürlich unpopulär, insbesondere wenn keine adäquate Bezahlung mit der Zusatzarbeit verbunden ist (vgl. COMBER, 1963, S. 72). In Mexiko wurde z.B. schon 1944 ein Gesetz erlassen, das alle Bürger zwischen 18 und 60 Jahren, die lesen und schreiben konnten, verpflichtete, mindestens einen ihren analphabetischen Mitbürger zu alphabetisieren (vgl. LEDON, 1960, S. 253 f; FRESNOZA und CASIM, 1964, S. 488). Dieses Vorgehen war jedoch nicht erfolgreich, und es sind dabei auch methodische Bedenken anzumelden, wenn solche "Lehrkräfte" keinerlei Ausbildung bekommen und auch keine sonderliche Motivation vorausgesetzt werden kann.

Somit ist von einer "Zwangsrekrutierung" der Alphabetisierungslehrer abzuraten. Grundsätzlich sollte man auf freiwillige Kräfte zurückgreifen, die sich für die Alphabetisierungsarbeit interessieren und die für ihre Tätigkeit bezahlt werden sollten. Zusätzlich aber - und damit wird sich der folgende Abschnitt befassen - müssen alle einzusetzenden Lehrkräfte, sofern sie noch nicht in der Erwachsenenbildung tätig waren, eine Ausbildung erhalten.

#### 4.2.2. Ausbildung und Betreuung

##### 4.2.2.1. Ausbildung

Die Ausbildung der Instruktoeren ist ein zentrales Problem der Alphabetisierung, berichten doch die Experten immer wieder von Mißerfolgen wegen unzureichend oder gar nicht ausgebildeter Lehrkräfte (vgl. z.B. SMITH, 1957, S. 27; SZELL, 1967, S. 297; "ALPHABETISATION DES ADULTES ...", 1968, S. 32). Differenziert wird beim Ausbildungsproblem nach



Art der Lehrkräfte - ob es sich um Schullehrer oder nicht-professionelle Lehrkräfte handelt - und nach der Dauer des Programms - ob kurz-, längerfristig oder permanent.

Einigkeit herrscht darüber, daß selbst Schullehrer eine Zusatzausbildung erhalten müssen, bevor sie in der Erwachsenenbildung eingesetzt werden können. Denn die Erfahrung des Schullehrers resultiert aus dem Umgang mit Kindern; deshalb sollte ihm eine Zusatzausbildung ein besseres Verständnis der Erwachsenenpsyche vermitteln (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 61). Es hat sich auch gezeigt, daß beim Erwachsenenunterricht andere Lehrmethoden notwendig sind als beim Schulunterricht (vgl. HELY, 1966, S. 16).

Den nicht-professionellen Lehrkräften müssen neben der bei Schullehrern erforderlichen Ausbildung allgemeine pädagogische Grundkenntnisse vermittelt werden. So faßt Burnet zusammen: "... the most desirable type of training course should include not only instruction in the principles of pedagogy but also special preparation for work with adults. It should also familiarize the trainee with the ways and habits of people living in the particular environment where he is going to teach, if he does not know them already through his own experience." (BURNET, 1965, S. 40) Gerade der letzte Punkt - die Vertrautheit mit den örtlichen Sitten und Gebräuchen - wird leicht vernachlässigt, dürfte aber von großer Bedeutung sein (vgl. oben, S. 108 f). Dies gilt natürlich auch für die Zusatzausbildung von Schullehrern, sofern sie nicht ohnehin schon in der Region leben, in der sie die Erwachsenen unterrichten sollen. (Vgl. UNESCO, 1973, S. 163 f)

Für kurzfristige Kampagnen, die nur die erste Stufe der Alphabetisierung betreffen, wird von manchen Experten eine längere - insbesondere theoretische - Ausbildung nicht für erforderlich gehalten. Wichtiger seien hier sorgfältig entwickelte Lehrmittel, die vom Lehrer leicht anzuwenden sind und die eine gründliche Ausbildung überflüssig machen. Eine längere und auch theoretische Ausbildung sei jedoch un-

erläßlich bei langfristigen und permanenten Alphabetisierungsprogrammen, die vom Lehrer nicht nur erhöhte pädagogische Fähigkeiten, sondern auch Organisationskenntnisse verlangten. (Vgl. YOUNG, 1948, S. 45 f; ROBERTS, 1952, S. 9, beide zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 123 f, Anm. 66)

Eine neuere Art der Lehrerausbildung - sowohl Grund- als auch Weiterbildung - wird durch Rundfunk und Fernsehen betrieben. Diese Ausbildungsform ist kostengünstig, da die Kandidaten nicht an einen zentralen Ort gebracht werden müssen und ein einziges Team für das gesamte Ausbildungsprogramm reicht. Ein weiterer Vorteil besteht darin, daß auf diese Weise auch unabkömmliche Lehrkräfte ausgebildet werden können, denen es nicht möglich wäre, an zentral abgehaltenen Lehrgängen teilzunehmen. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 65; vgl. auch TUNISIA SEMINAR, 1970, S. 106 f)

Speziell für Schullehrer werden Kurse an Lehrerseminaren als die günstigste Form der Zusatzausbildung angesehen. Ein vielversprechender Plan ist es auch, schon die Grundausbildung von Primarschullehrern auf das Gebiet der Erwachsenenbildung auszudehnen. Auf diese Weise könnten dann prinzipiell alle Lehrer bei Bedarf auch für die Alphabetisierung eingesetzt werden. (Vgl. HELY, 1966, S. 16 f; SAUTOY, 1966, S. 101; UNESCO, 1972 a, S. 58)

#### 4.2.2.2. Beratung, Kontrolle und Weiterbildung

Neben der eigentlichen Ausbildung muß ein Alphabetisierungsprogramm organisatorische Vorkehrungen für Beratung, Kontrolle und Weiterbildung der Lehrkräfte treffen. Eine Weiterbildung wird empfohlen, da die vorangehenden - vor allem kürzeren - Schulungskurse nur einen

Ausgangspunkt darstellen und der Unterricht laufend verbessert werden sollte (vgl. GRAY, 1956, S. 267). Dies dürfte dann von besonderer Wichtigkeit sein, wenn es sich um ein längerfristiges oder ein permanentes Programm handelt, bei dem die Lehrkräfte mit neu entwickelten Unterrichtsmedien und -methoden vertraut gemacht werden müssen.

Zur laufenden Anleitung von weniger qualifizierten Instruktoren haben sich Lehrerhandbücher ("teacher manuals" oder "guides") als nützlich erwiesen (vgl. GRAY, 1956, S. 262 f; HEIDERMAN, 1965, S. 145 f). Diese Handbücher sind auf die Alphabetisierungsfibeln abgestimmt, so daß die Lehrer vor jeder neuen Lektion nachlesen können, wie diese unterrichtsmäßig am besten zu gestalten ist. Auch regelmäßige Mitteilungsblätter oder Rundfunk- und Fernsehsendungen können eine wertvolle Hilfe für das "in-service training" der Lehrkräfte darstellen (vgl. BHOLA, 1970, S. 72; DERS., 1971, S. 130-136; UNESCO, 1972 a, S. 62 und 65 f).

Zur pädagogischen und organisatorischen Beratung und Überwachung der Lehrkräfte sollten Inspektoren oder "Supervisors" eingesetzt werden. Für den Erfolg eines Alphabetisierungskurses ist es sehr wichtig, "daß der ausgebildete Erwachsenenbildner durch ein gut organisiertes Inspektionssystem in den praktischen Problemen seiner Arbeit dauernd Unterstützung findet und die Möglichkeit hat, sich in besonders schwierigen Fällen Rat zu holen" (BOESCH U.A., 1965, S. 60; vgl. auch HARRIS, 1963/64, S. 435; SAUTOY, 1966, S. 105 f). Doch auch die Kontrollfunktion der Inspektoren ist wichtig, um Mißerfolge oder Fehlentwicklungen zu vermeiden.

Die Inspektoren müssen für ihre Arbeit besser ausgebildet sein als die eigentlichen Lehrkräfte, da sie einen größeren Funktionsbereich und eine größere - vor allem organisatorische - Verantwortung haben (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 62-65). Deshalb sind sie auch meist im Rah-

men eines Alphabetisierungsprogramms hauptamtlich beschäftigt. Gut bewährt haben sich Inspektoren, die aus den Reihen der Primar- und Sekundarschullehrer rekrutiert wurden - insbesondere dann, wenn (wie z.B. in Kuba 1961) als Lehrkräfte kaum ausgebildete Freiwillige eingesetzt werden (vgl. LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 41).

#### 4.3. Personale, regionale und zeitliche Ausdehnung

Dieser Abschnitt beschäftigt sich in erster Linie mit der Abgrenzung des Adressatenkreises bei der Alphabetisierung. Hierbei ist zunächst die Frage zu stellen, ob es günstig und praktikabel ist, alle Alphabeten eines Landes anzusprechen, oder ob selektiv vorgegangen werden soll. Da eine generelle Alphabetisierung in der Regel die Möglichkeiten eines Entwicklungslandes übersteigt, schließt sich die Frage nach den Selektionskriterien an. Aus der bisherigen Erfahrung wird hervorgehen, welche Bevölkerungsgruppen den größten Erfolg und ökonomischen Nutzen bei der Alphabetisierung erwarten lassen.

Unabhängig von der personalen und regionalen Ausdehnung von Alphabetisierungsprogrammen ist die Auswirkung der Zeitplanung auf den Erfolg zu untersuchen. Der zeitliche Rahmen wird im wesentlichen durch den zu erreichenden Standard determiniert, doch muß auch bedacht werden, daß mit zunehmender Dauer eines Kurses die Motivation der Teilnehmer abnimmt. Für die erfolgreiche Organisation eines Alphabetisierungsprojekts ist außerdem das richtige "Timing" innerhalb des Jahres, der Woche und des Tages von außerordentlicher Bedeutung.

Abschließend werden verschiedene Organisationstypen, in denen der personal-regionale und der zeitliche Aspekt innerhalb eines Gesamtkonzepts integriert sind, auf ihre Wirkung hin analysiert werden. Dabei wird die neue Strategie der UNESCO besondere Beachtung finden.

#### 4.3.1. Personale und räumliche Abgrenzung

Hinsichtlich der personalen und räumlichen Abgrenzung von Alphabetisierungsprogrammen gibt es grundsätzlich die Alternativen: Einbeziehung aller Analphabeten eines Landes oder Beschränkung auf bestimmte soziale oder regionale Gruppen. Beide Vorgehensweisen wurden bisher mit unterschiedlichem Erfolg praktiziert (vgl. BURNET, 1965, S. 23). Dabei stellt die größtmögliche Ausdehnung, nämlich die Erfassung aller lernwilligen Analphabeten, die orthodoxe Kampagnenmethode dar, von der man aber allmählich abzukommen beginnt (vgl. SAUTOY, 1966, S. 43 f). Die Nachteile dieser Methode liegen in der Verzettlung der Mittel und dem unzureichenden Standard, der in der Regel dabei erreicht wird. Ihre Ineffizienz wird durch die hohe Wahrscheinlichkeit des sekundären Analphabetismus noch erhöht (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 68 f).

Nicht-selektive Massenkampagnen scheinen nur dort Aussicht auf Erfolg zu haben, wo schon vor Beginn der Kampagne die Analphabetenquote relativ niedrig liegt. Dies war z.B. der Fall in Kuba: Dort konnte eine Analphabetenquote von 21 % durch die Kampagne des Jahres 1961 auf (angeblich) 4 % gesenkt werden (vgl. JOLLY, 1964, S. 192).

Normalerweise erlauben aber schon die knappen Mittel und der Lehrkräftemangel der Entwicklungsländer nicht die Bewältigung einer solch ungeheuren Aufgabe wie sie die generelle Alphabetisierung darstellt (vgl. COLES, 1969, S. 46) - jedenfalls nicht mit Aussicht auf einen dauerhaften funktionalen Standard des Alphabetentums. Deshalb: "... some experts hold that, taking into account the enormous extent of the problem and the comparative paucity of the resources available, it is better to concentrate effort on the teaching of functional literacy to those who need it in order to fulfil adequately their place in the community, rather than to disperse effort in teaching minimum literacy to people who can, for the time being, continue to get on without it." (JEFFRIES, 1967, S. 11) So empfiehlt z.B. schon der Addis-Abeba-Plan für Afrika eine begrenzte Zahl von Alphabeti-

sierungsprojekten, die sich auf bestimmte Personengruppen oder Gebiete richten sollen (vgl. RECUM, 1963, S. 47).

Neben der Vermeidung der bei Massenkampagnen auftretenden Nachteile bringt ein selektives Vorgehen auch den Vorteil mit sich, daß Lehrmethoden und -mittel auf spezielle Gruppen ausgerichtet werden können. Gerade diesem Aspekt wird eine große Rolle beim bisherigen Erfolg selektiver Programme zugeschrieben (vgl. SAUTOY, 1966, S. 44).

Mit der Entscheidung für begrenzte Adressatenkreise erhebt sich die Frage nach den relevanten Selektionskriterien. Diese lassen sich in drei Gruppen unterteilen: Motivation der Teilnehmer, Durchführungsvoraussetzungen und potentieller Nutzen für den Entwicklungsprozeß.

Die Experten sind sich aufgrund vielfältiger Erfahrungen einig, daß nur solche Bevölkerungsteile oder Regionen ausgewählt werden sollten, in denen schon ein ausgeprägter Wunsch nach Alphabetisierung vorhanden ist. So hat man z.B. in Tansania dort die besten Ergebnisse erzielt, wo schon im voraus ein starkes Lerninteresse bestand (vgl. KING, 1967, S. 24), und auf indischer Erfahrung beruht das folgende Zitat - das aber ohne weiteres verallgemeinert werden kann: "The internal motivation is highly important to learning - possibly more than any other factor. Psychological readiness and eagerness for reading is essential if adults are to learn with ease. The strength of this motivation determines individual effort, persistence of attendance, and application of learning outside the group." (KEMPFER, 1962, S. 46)

Als hoch motivierte Gruppe werden vor allem die Industriearbeiter angesehen: "Literacy is most needed by people already in or about to enter into industrial occupation. Where industry needs literate people, those seeking employment will know it and will soon generate strong internally felt needs for reading und writing." (KEMPFER, 1962, S. 46; vgl. auch ZACK, 1964, S. 16) Analphabetische Stellenanwärter,



insbesondere Arbeiter, die vom Land in die Städte wandern, bieten demnach eine besonders hohe Erfolgswahrscheinlichkeit bei der Teilnahme an Alphabetisierungskursen (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 66). Auch Städter allgemein werden als vorteilhafte Zielgruppe empfohlen, da sie den Sinn und Nutzen des Lesens und Schreibens in ihrer Umwelt laufend demonstriert bekommen und ihre neuen Fähigkeiten leicht erhalten und verbessern können (vgl. VALDERRAMA, 1968, S. 5). Im Gegensatz zu Landregionen ist deshalb in der Stadt auch bedeutend weniger Propaganda nötig, um die Adressaten zur Teilnahme zu bewegen (vgl. PROSSER, 1967, S. 19).

Die Erfolgsvoraussetzungen in der Ausgangssituation umfassen - wie in der Einleitung zum Kap. 3. (vgl. oben, S. 32) dargelegt wurde - neben einer relativ hohen Motivation der Teilnehmer auch ausreichende finanzielle, personelle und infrastrukturelle Mittel zur Durchführung eines Programms. In diesem Zusammenhang ist auf die Ergebnisse des Kap. 3 zu verweisen, dessen expliziter Zweck es ja unter anderem war, die Auswahl möglichst erfolgversprechender Gruppen und Regionen zu ermöglichen.

Als letztes Selektionskriterium bleibt noch der potentielle Nutzen der Alphabetisierung für den Entwicklungsprozeß zu analysieren. Der Bericht über ein Alphabetisierungsseminar in Indien nennt diesen ganzen Komplex die "soziale Rendite" der Alphabetisierung und beschreibt sie als abhängig von vier Faktoren: Alter, geistige Fähigkeiten, Führerrolle und "Entwicklungspotential" der Adressaten (vgl. KEMPFER, 1962, S. 48 f).

Der ökonomische Nutzen der Alphabetisierung ist zunächst in direkter Relation zum Alter der Neu-Alphabeten zu sehen: Da ein jüngerer Mensch eine größere Lebenserwartung vor sich hat als ein älterer, ist auch seine produktive Phase, in der er die alphabetischen Fähigkeiten anwenden kann, länger (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 30). Dieser Gesichts-

punkt wird in der Literatur häufig erwähnt, wobei die Rendite der "Alphabetisierungsinvestition" bis zum Alter von ungefähr 40 Jahren als lohnend angesehen wird (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 60; NAIK, 1965, S. 23; SAUTOY, 1966, S. 113; RAO, 1970 b, S. 56 f). Die Konzentration der Alphabetisierung auf jüngere Jahrgänge wird auch aus psychologischen Gründen nahegelegt: Nach Thorndike steigt das Lernvermögen bis zum 25. Lebensjahr an, um dann langsam wieder zu sinken (vgl. KEMPFER, 1962, S. 47; I.E.D.E.S., 1964, S. 30). Junge Erwachsene lernen in der Regel schneller und sind besser motiviert als ältere und erfordern somit einen geringeren Alphabetisierungsaufwand (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 20).

Eine Auslese nach geistigen Fähigkeiten empfiehlt sich aus ähnlichen Gründen. Erstens erreichen die Begabten schneller einen funktionalen Standard des Lesens und Schreibens, und zweitens können sie aufgrund ihrer Intelligenz die neuerworbenen Fertigkeiten besser in die Praxis umsetzen und somit einen höheren ökonomischen Nutzen erzielen. Allerdings ist die Identifizierung der begabtesten Analphabeten nicht unproblematisch. Empfohlen wird die Anwendung von nichtverbalen Intelligenztests und die Befragung der örtlichen Führer nach den fähigsten Gemeindemitglieder. (Vgl. KEMPFER, 1962, S. 48 f)

Gerade diese Führer - sofern sie noch Analphabeten sind - gehören ebenfalls zu den bevorzugten Zielgruppen der Alphabetisierung. Wegen ihres großen Einflusses auf die soziale Umwelt (vgl. oben, S. 61 f) lohnt sich bei ihnen auch noch eine Alphabetisierung in höherem Alter. Priorität kommt auch den jüngeren potentiellen Führern zu, die allerdings manchmal schwierig zu identifizieren sein dürften (vgl. KEMPFER, 1962, S. 49).

Das "Entwicklungspotential" der Zielgruppe hängt hauptsächlich mit ihrer beruflichen Aktivität zusammen. So nützt die Alphabetisierung

eines Nomaden höchstwahrscheinlich der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes nicht so viel wie die eines Industriearbeiters: "While there are many exceptions, in general we know that groups located near the heart of industrial and business activity will make a greater return on a literacy investment than those in remote areas." (KEMPFER, 1962, S. 49)

Gelten industrielle Arbeitskräfte als primäre Adressatengruppe in beruflicher Hinsicht, so wird daneben aber auch die Alphabetisierung von Bauern in Regionen, die einen landwirtschaftlichen Modernisierungsprozeß durchmachen, für entwicklungspolitisch wesentlich erachtet (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 186 f; CURLE, 1966, S. 184; VALDERRAMA, 1968, S. 5). Während in industriellen Regionen die Alphabetisierung die Voraussetzung für eine nachfolgende Berufsausbildung darstellt, die es den Arbeitern ermöglichen soll, bereits vorhandene Arbeitsplätze einzunehmen, soll den Bauern in landwirtschaftlichen Entwicklungsgebieten durch die Alphabetisierung das Rüstzeug zum Verständnis und zur Anwendung neuer Methoden, die z.B. auch den Umgang mit Buchhaltung, Kreditwesen und Genossenschaften verlangen, geliefert werden (vgl. BURNET, 1965, S. 63).

Zu der Frage, ob zwischen Männern und Frauen eine Selektion stattfinden sollte, finden sich in der Literatur keine Anhaltspunkte. Es ist jedoch zu vermuten, daß bei der gegenwärtigen Berufsstruktur der Entwicklungsländer der Alphabetisierung der Frauen ein geringerer ökonomischer Nutzen als der der Männer zukommt. Von einer anderen Perspektive her gewinnt aber auch der Frauenunterricht an Bedeutung: Da den Frauen in den meisten Kulturen die (vor- und nebenschulische) Erziehung der Kinder obliegt, haben sie einen großen Einfluß auf die Entwicklung von Attitüden und Verhaltensweisen der jungen Generation - z.B. auch hinsichtlich Bildung und Beruf. Aus diesem Grund empfiehlt Sautoy sogar die Alphabetisierung von älteren Frauen, die manchmal - er geht vom Beispiel Ghanas aus - die einflußreichsten Personen im häuslichen Kreis seien (vgl. SAUTOY, 1960, S. 202 et pass.).

Bei allen Empfehlungen zur Selektion bestimmter Bevölkerungsgruppen und Regionen muß natürlich in der Praxis darauf geachtet werden, daß auf lange Sicht auch den zunächst weniger privilegierten Gruppen die Möglichkeit zum Erlernen des Lesens und Schreibens geboten wird. Disproportionalitäten sind zwar beim selektiven Vorgehen zunächst nicht auszuschließen, doch wiegt dies nicht so schwer, wenn es sich nur um einen vorübergehenden Zustand handelt, der durch das Endziel der vollkommenen Alphabetisierung beseitigt wird.

#### 4.3.2. Zeitlicher Rahmen

Hinsichtlich der zeitlichen Ausdehnung eines Alphabetisierungsprogramms ist zunächst die Frage zu stellen, ob kurz- oder langfristige Kurse günstiger sind. Läßt man das Problem des zu erreichenden Standards außer Betracht, so sind die Experten der einhelligen Meinung, daß kurzfristige Programme mehr Erfolg versprechen. In Uganda z.B. "hat sich im Laufe der vergangenen Jahre erwiesen, daß eine konzentrierte Alphabetisierung während eines begrenzten Zeitraumes größere Erfolge aufzuweisen hat als jene Kurse, die sich über eine unbestimmte Zeit erstrecken und bei denen in erhöhtem Maße die Gefahr besteht, daß sowohl Lehrer als auch Schüler das Interesse verlieren" (BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 66). Zu dem gleichen Schluß gelangen Wise und Sautoy aufgrund von Erfahrungen in Kamerun bzw. Ghana; letzterer betont zudem den Vorteil, daß bei kurzfristigen Programmen Schüler und Lehrer von festen Perioden ausgehen könnten, daß für sie Unterbrechungen innerhalb des Jahres günstig seien und daß die Propaganda sich auf bestimmte Zeiten konzentrieren könne (vgl. WISE, 1959/60, S. 118; SAUTOY, 1966, S. 46). Als maximale Zeitdauer für einen Kurs werden im Durchschnitt sechs Monate angesehen (vgl. NEIJS, 1954, S. 68). Werden längerfristige Kurse durchgeführt, so sind Untertei-

lungen in mehrere Stufen mit Zwischenprüfungen und -zertifikaten empfehlenswert, da hierdurch die Motivation der Teilnehmer besser wachgehalten werden kann (vgl. WISE, 1959/60, S. 118; HEIDERMAN, 1965, S. 62 f).

Bezüglich der erforderlichen Gesamtstundenzahl des Alphabetisierungsunterrichts wurden naturgemäß unterschiedliche Erfahrungen gemacht. In Uganda und Puerto Rico wurde z.B. mit 120 Unterrichtsstunden eine erfolgreiche Alphabetisierung durchgeführt (vgl. SMITH, 1957, S. 26; BOU, 1960, S. 9). Diese Zahl dürfte ein Minimum darstellen; profunde Kenner der Materie wie Gray und Neijs halten je nach Umständen 150 bis 300 Stunden für erforderlich (vgl. GRAY, 1956, S. 152; NEIJS, 1961, S. 13). Durch ein Experiment in Indien wurden sogar 414 Stunden als notwendig ermittelt, um dauerhaftes Alphabetentum zu erzielen (vgl. SAUTOY, 1966, S. 117).

In eine ähnliche Richtung deutet ein Ergebnis aus West-Nigeria: Dort wurden 515 Tabakpflanzler, die an einem 11-monatigen Alphabetisierungskurs mit durchschnittlich 160 Stunden teilgenommen hatten, abschließend auf ihren Lernerfolg hin untersucht; dabei konnten die Teilnehmer im Durchschnitt nur 56 % der Fragen beantworten, die sich auf einen vorher zu lesenden berufsorientierten Text bezogen, und der Mittelwert ihrer Lesegeschwindigkeit war 50 Wörter pro Minute (vgl. AHMED, 1971). Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, ob mit 160 Stunden Unterricht überhaupt ein funktionales Alphabetentum erworben werden kann.

Je nach Anzahl der Wochenstunden variiert natürlich die Gesamtdauer eines Kurses; in der Regel benötigt man bei den angegebenen Stundenzahlen mindestens sechs Monate (vgl. PROSSER, 1967, S. 96). Demgegenüber sind solche Berichte, wie z.B. aus Indonesien, wonach die Lesefähigkeit in 20 Stunden vermittelt werden könne, mit höchster Skepsis zu betrachten (vgl. "LITERACY CAMPAIGN IN INDONESIA", 1953, S. 128 und 130; HUTASOIT, 1954, S. 73).

Anhand der letzten Beispiele wird deutlich, daß ein enger Zusammenhang zwischen der Kursdauer und dem angestrebten Standard bestehen muß. Selbst bei einem z.B. 120-stündigen Kurs kann es sich nur um eine allererste Grundalphabetisierung handeln, die durch weiterführende Veranstaltungen erst noch auf ein funktionales Niveau angehoben werden muß (vgl. BOU, 1960, S. 9). Ist aber der erreichte Standard nicht hoch genug, um permanentes Alphabetentum zu garantieren, so war der ganze Aufwand umsonst. Denn: "The curve of usefulness in literacy instruction is not a straight line. That is, each succeeding lesson does not add equally to a person's competence. Benefits come slowly at first. While writing one's name is a worthwhile accomplishment, in general anything less than functional literacy represents largely wasted efforts, time and money. Full dividends do not come on the investment until functional literacy is achieved." (KEMPFER, 1962, S. 49)

So sollte also die Zeitplanung eines Alphabetisierungsprogramms immer so gestaltet sein, daß funktionales Alphabetentum<sup>1)</sup> erreicht werden kann. Dies bedeutet eine relativ lange Kursdauer, die sehr wahrscheinlich über sechs Monaten liegt. Dadurch gerät man aber in Konflikt mit der oben angeführten Maxime, daß ein Kurs wegen der Aufrechterhaltung der Motivation höchstens sechs Monate dauern sollte. Hier kann nur eine sinnvolle Untergliederung in mehrere Stufen, die psychologisch als getrennte Kurse wahrgenommen werden, das Problem lösen.

Nach diesen Überlegungen zur Dauer von Alphabetisierungskursen muß noch das Problem der Zeiteinteilung innerhalb des Jahres, der Woche und des Tages besprochen werden. Neijls schreibt dazu: "Here is one of the essential points of success or failure. If a literacy campaign is to gain a real foothold in native life, the rhythm of actual

---

1) Zum Begriff des funktionalen Alphabetentums vgl. S. 84, Fußnote 1



teaching has to be adapted to the wider, sociologically determined, rhythm of work, rest and feast in the community concerned." (NEIJS, 1954, S. 67)

So muß sich das "Timing" innerhalb des Jahres - zumindest in agrarischen Gebieten - an klimatischen und arbeitsmäßigen Schwankungen orientieren. (Vgl. SAUTOY, 1966, S. 46; UNESCO, 1972 a, S. 40) In erster Linie sind die landwirtschaftlichen Intensivperioden (vor allem Erntezeiten) zu berücksichtigen (vgl. HAY, 1949, S. 16; VISCUSI, 1971, S. 7); sie sind für die Alphabetisierung nicht geeignet, da hier die Landbevölkerung zu stark beschäftigt ist, um noch die Zeit und Energie für eine Kursteilnahme aufbringen zu können. Wird bei der Planung nicht die genaue zeitliche Lage dieser Perioden beachtet, dann kann derselbe Fall eintreten wie in Ghana, wo die nach zwei Monaten Laufzeit eines Kurses beginnende Kakaoernte zu hohem Drop-out der Teilnehmer führte und so das Programm zu einem Fehlschlag werden ließ (vgl. SAUTOY, 1958, S. 90; vgl. auch BÜSE, 1968, S. 76).

Neben den saisonalen Arbeitszeiten der Bauern müssen auch allgemeine klimatische Faktoren berücksichtigt werden. Vor allem die Regenzeiten in tropischen Gebieten sind für die Alphabetisierung ungünstig. In Kamerun wurde die Erfahrung gemacht, daß die Kursteilnehmer nicht bereit waren, eine längere Strecke zum Unterrichtsraum durch den Regen zu gehen; auch ein Unterricht im Freien war während der Regenzeit natürlich nicht möglich (vgl. WISE, 1959/60, S. 78).

Über die Unterrichtszeit innerhalb der Woche und des Tages ist nur soviel zu sagen, daß auch sie sich nach dem Arbeits- und Freizeitrythmus der Teilnehmer richten muß. Normalerweise wird sich bei der arbeitenden Bevölkerung der Abend als Unterrichtszeit anbieten (vgl. TERRISSE, 1952, S. 33; SAUTOY, 1966, S. 26), sofern nicht

Pausen in der Arbeitszeit für die Alphabetisierung genutzt werden können. Letzteres geschieht z.B. bei der landwirtschaftlichen Arbeit in China (vgl. YANG KWANG-TEH, 1957, S. 7; CHOU PO, 1960, S. 30), aber auch mancherorts in der Industrie, wo die Arbeiter für diesen Zweck frei bekommen (vgl. UNESCO, 1970 a, S. 65). In landwirtschaftlichen Ruheperioden oder bei Gruppen mit weniger zeitgebundener Arbeit (z.B. Hausfrauen) ist die Zeitplanung innerhalb des Tages kein Problem, so daß hier auch Tageskurse abgehalten werden können.

#### 4.3.3. Gesamtkonzeptionen

Nach der Erörterung der personell-regionalen und zeitlichen Abgrenzung von Alphabetisierungsprogrammen sollen nun noch verschiedene Gesamtkonzeptionen zur Sprache kommen, die diese beiden Aspekte in sich vereinen. - Die früheste Typologie von Organisationsformen bei der Alphabetisierung stammt von dem Experten der South Pacific Commission, Roberts (vgl. ROBERTS, 1952, zitiert bei GRAY, 1956, S. 247 f). Auf diese Typologie kommen spätere Autoren immer wieder zurück, und auch hier soll sie in vereinfachter Form verwendet werden (drei statt vier Typen).

Die erste (und älteste) Organisationsform stellen kurzfristige, lokal begrenzte Projekte dar. Durch diese Art von Alphabetisierung sollen schnelle, durchschlagende Erfolge erzielt werden. Ein breiter organisiertes Programm fehlt dabei in der Regel, so daß dieser Alphabetisierungstyp nicht für eine globale Entwicklungsstrategie in Frage kommt. Die Initiative ist mehr oder weniger zufällig und die Mittel sehr begrenzt. Ein weiterer Nachteil liegt in der notgedrungen stark

heterogenen Zusammensetzung der Klassen. Der zu erreichende Standard kann wegen der kurzen Zeitdauer (oft nur ein Monat!) und der fehlenden übergeordneten Serviceleistungen (Lehrmittelerstellung, Lehrerausbildung, Forschung usw.) nur ein sehr niedriger sein. Da - wie die Erfahrung zeigt - auf diese Weise kein funktionales Alphabetentum erzielt werden kann, ist von diesem Organisationstyp entschieden abzuraten. (Vgl. GRAY, 1956, S. 247; BOESCH U.A., 1965, S. 62; ROY, 1967, S. 37)

Als zweite Organisationsform sind zeitlich begrenzte, extensive Programme zu nennen, die eigentlichen Alphabetisierungskampagnen. Sie werden auf das ganze Land oder zumindest eine große Region ausgedehnt. Typisch für sie sind massiver Propagandaeinsatz und ein enthusiastischer Beginn. Solche extensiven Programme scheitern jedoch meistens an Mittelknappheit, Lehrermangel und abflauernder Motivation. Die für eine wirksame Planung und Durchführung notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen übersteigen in aller Regel das Potential des jeweiligen Entwicklungslandes. Auch die manchmal eindrucksvollen Erfolgswerte dürfen nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich hier ebenfalls nur um eine sehr oberflächliche Alphabetisierung handeln kann und daß viele Neu-Alphabeten wegen fehlender Follow-up-Maßnahmen bald wieder auf ein analphabetisches Niveau herabsinken. (Vgl. GRAY, 1956, S. 247 f)

Als einzige, generell empfehlenswerte Alternative zu den bisher besprochenen Organisationsformen bleibt das permanente Alphabetisierungsprogramm. Ohne zeitliche Begrenzung wird dabei versucht, in bestimmten, relativ kleinen Gebieten oder Gruppen universelles Alphabetentum zu erreichen. Obwohl die auf diese Weise erzielten Resultate weder schnell noch spektakulär sind, wird dabei aber ein funktionales Alphabetentum ermöglicht. Weitere Vorteile sind die erleichterte Zusammenfassung der Teilnehmer in sozial oder beruflich homogene

Gruppen und Durchführung von weiterführenden Maßnahmen. Läßt man in einem Land mehrere permanente Programme nebeneinander herlaufen und beginnt nach vollständiger Alphabetisierung in den betroffenen Gebieten immer wieder neue Projekte an anderen Orten, so kann ein Prozeß der sukzessiven Beseitigung des Analphabetismus in Gang kommen, wobei auch die systematische Vermehrung der Fach- und Lehrkräfte sehr leicht möglich ist.<sup>1)</sup> (Vgl. NEIJS, 1954, S. 52; GRAY, 1956, S. 248; BOESCH U.A., 1965, S. 62 f; ROY, 1967, S. 37)

Ähnlich wie der letztgenannte Programmtyp verfährt die 1964/65 beschlossene UNESCO-Strategie der funktionalen Alphabetisierung. Der Begriff der "funktionalen Alphabetisierung" enthält neben der Erzielung eines praktikablen und dauerhaften Standards (= "funktionales Alphabetentum", vgl. oben, S. 84, Fußnote 1) auch - und vor allem - die Verbindung der Alphabetisierung mit beruflicher Ausbildung und allgemein mit der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung (vgl. UNESCO, 1970 b, S. 9 et pass.). Deshalb wurden die Pilot-Projects des UNESCO-Weltprogramms an Stellen begonnen, wo der Modernisierungs- und Entwicklungsprozeß schon in Gang gekommen war und wo entsprechend hochmotivierte Gruppen vorhanden waren. Diese Strategie ist selektiv im Sinne der im ersten Teil dieses Abschnitts hervorgehobenen Selektionskriterien und intensiv im Sinne der permanenten Programme (da die Alphabetisierung bis zum funktionalen Standard fortgeführt wird). (Vgl. zur UNESCO-Strategie auch Anhang, Abschn. 7.1.2. sowie u.a. UNESCO, 1964 a; 1965; 1966; 1968 a; 1970 a; 1970 b; 1970 c; 1972 a; BURNET, 1965; BOESCH U.A., 1965; PHILLIPS, 1970) Die vorläufigen Ergebnisse der verschiedenen Pilot-Projects bestätigen die Richtigkeit der eingeschlagenen Strategie und berechtigen zu einer baldigen sukzessiven Ausweitung des Programms (vgl. z.B. IZADI, 1971, zitiert bei "SUMMARIES OF EVALUATIONS ...", 1971/72, S. 124-127).

---

1) Eine solche Strategie wird auch in dem vierten Organisationstyp von Roberts verfolgt, weshalb dieser nicht gesondert behandelt wurde. Es handelt sich bei diesem "nuclear type" nur um eine spezialisierte Form des permanenten Programms: Teams werden zu einzelnen Orten ausgesandt, beginnen dort ein Projekt, bilden dabei örtliche Mitarbeiter heran und lassen diese das Projekt bis zur universellen Alphabetisierung weiterführen (vgl. ROBERTS, 1952, zitiert bei GRAY, 1956, S. 248).

#### 4.4. Motivierung der Teilnehmer

Welch ungeheure Bedeutung die Motivation der Teilnehmer für den Erfolg eines Alphabetisierungsprogrammes hat, kam in den vorangegangenen Kapiteln und Abschnitten immer wieder zum Ausdruck. Da man aber nicht in jedem Fall von einer genügend hohen oder dauerhaften Motivation ausgehen kann, sollen in diesem Abschnitt die Mittel dargestellt werden, die geeignet sind, vor und während der Durchführung eines Projekts den Anreiz zur Teilnahme zu erhöhen bzw. aufrechtzuerhalten. Eine solche bewußt herbeigeführte Verstärkung der Antriebsstruktur wird hier als Motivierung bezeichnet - im Gegensatz zu der schon vor Beginn eines Programms vorhandenen Motivation, von Boesch u.a. "spontane Motivationsfaktoren" genannt (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 33-37). Spontane und erzeugte Motive lassen sich allerdings nicht immer exakt voneinander abgrenzen, da Motivierungsaktivitäten selten völlig neue Antriebe schaffen, sondern meistens an die vorhandene Motivation anknüpfen (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 38).

Deshalb muß dieser Abschnitt von den im voraus existenten Motiven, Bedürfnissen und Interessen der Adressaten eines Alphabetisierungsprogrammes ausgehen. Sodann werden Propagandatechniken besprochen, die dazu geeignet sind, vor Beginn eines Programmes bei einem breiten Teilnehmerkreis die nötige Motivation zu schaffen. Darauf folgend kommen Anreize, die während der Durchführung eines Kurses wirksam werden können, zur Darstellung. Abschließend geht es um die Verbindung der Alphabetisierung mit der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung als wahrscheinlich stärkste - aber auch am schwierigsten herbeizuführende - Form der Motivierung.

Die Motivierung der potentiellen Teilnehmer wird von den Alphabetisierungsexperten übereinstimmend als erste Stufe der Durchführungsphase hingestellt (vgl. z.B. NEIJS, 1961, S. 14; OP'T LAND, 1963/64, S. 420; IBE/UNESCO, 1964, S. XXV). Grundsätzlich findet kein Lernen

ohne Motivation statt (vgl. McLEISH, 1960, S. 135): "You cannot teach a man anything unless he wants to know." (BURNET, 1965, S. 27) So wird denn auch mangelnde Motivation in der Literatur häufig als Hauptgrund für Mißerfolge bei der Alphabetisierung angeführt (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 33; BURNET, 1965, S. 27). Manche Autoren folgern daraus, daß das Motivationsproblem das Hauptproblem jeder Alphabetisierungstätigkeit darstelle (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 33; SAUTOY, 1966, S. 13; REMICHE, o.J.). Der Aspekt der Motivation wurde aber bei der Forschung bisher stark vernachlässigt - z.B. im Gegensatz zu der Methodik des Alphabetisierungsunterrichts -, obwohl anzunehmen ist, daß bei genügend starker Motivation die angewandte Methode für den Erfolg von sekundärer Bedeutung ist (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 33).

#### 4.4.1. Motive und Interessen

Im Rahmen der Motivierungsarbeit müssen zunächst die bestehenden Motive, Bedürfnisse und Interessen der Adressaten erforscht werden, damit auf ihnen aufgebaut werden kann. Dabei ist es gleichgültig, ob sich diese Antriebe direkt auf den Gebrauch der Schrift oder auf solche Ziele richten, die mittelbar durch Lesen und Schreiben erreicht werden können. Es ist aber zu betonen, daß in Fällen, wo seitens der Bevölkerung keinerlei Wunsch nach Alphabetisierung vorhanden ist, die Einrichtung von Kursen nicht ratsam erscheint. Dieser Fehler wurde - vor allem in der Kolonialzeit - öfters gemacht und führte zu entsprechenden Mißerfolgen, weil ohne vorher vorhandene Spontanmotivation wohl kaum jemals ein ausreichendes und andauerndes Motivationsniveau geschaffen werden kann. Deshalb enthält auch die neue UNESCO-Strategie die Maxime, nur dort ein Projekt zu beginnen, wo im voraus mit einer relativ starken Antriebsstruktur zu rechnen ist (vgl. oben S. 134).



Unter den Bedürfnissen, die durch die Betätigung des Lesens und Schreibens unmittelbar befriedigt werden können, ist in erster Linie das Informationsbedürfnis zu nennen. (Zur folgenden Behandlung der Motivationsfaktoren vgl. NEIJS, 1954, S. 11 f; BOESCH U.A., 1965, S. 34-37; BURNET, 1965, S. 27-30; SAUTOY, 1966, S. 23-25; PHILLIPS, 1970, S. 9-14; COUVERT, 1971; "LITERACY PROJECTS", 1971/72 a, b, c; UNESCO, 1973, S. 31-35). Dieses Motiv dürfte aber nur dort von Bedeutung sein, wo gedruckte Kommunikationsmedien verbreitet sind, die ihrem Stil und Inhalt nach für Neualphabeten von Interesse sind. In einer schriftlosen Kultur wird ein solches Bedürfnis wohl kaum vorhanden sein, weil dort traditionellerweise alle Informationen auf oralem Wege weitergegeben werden.

Eine über das reine Informationsbedürfnis hinausgehende Motivation beruht auf dem Wunsch nach kultureller Bereicherung oder religiöser Erbauung. Welche Rolle vor allem das religiöse Motiv spielen kann, wurde schon in Abschn. 3.1. hervorgehoben (vgl. oben, S. 35).

Ein sehr häufig genanntes Motiv stellt der Wunsch dar, selbst Briefe schreiben und lesen zu können. Dieser Wunsch taucht hauptsächlich dann auf, wenn einzelne Familienmitglieder voneinander getrennt leben müssen - z.B. durch berufliche Betätigung an einem entfernten Ort - und nur auf brieflichem Wege miteinander Kontakt halten können (vgl. oben, S. 69).

Unter den Bedürfnissen, die durch Lesen und Schreiben nicht unmittelbar erfüllt werden können, sondern bei denen die alphabetischen Fertigkeiten Mittel zum Zweck sind, sind ökonomische Motive an erster Stelle zu nennen. Unter einer Population im Iran, die nach dem Grund für die Notwendigkeit der Alphabetisierung gefragt wurde, gaben insgesamt 47 % "better living", "better income" oder "better job" an (vgl. GHASEMI, 1968, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 12). Obwohl es

sich in diesem Falle um eine hochmotivierte Bevölkerungsgruppe handelte - die übrigens später für ein UNESCO-Pilot-Project ausgewählt wurde - spielen auch sonst wirtschaftliche Motive eine große Rolle.

Eine andere Motivgruppe wird durch das Bedürfnis nach höherem Prestige gekennzeichnet. Hier ist die Alphabetisierung eine "rein instrumentale Voraussetzung zum Erwerb bestimmter sozialer Positionen" (BOESCH U.A., 1965, S. 35). Das Prestigemotiv bei der Alphabetisierung ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung, kommt doch dem Streben nach höherem Status in fast allen Kulturen ein determinierendes Gewicht für das menschliche Handeln zu. In stark analphabetischen Gesellschaften brachte die Beherrschung der Schrift schon immer eine besondere Prestigeposition mit sich; in Regionen mit geringerem Analphabetentum bedeutet die Alphabetisierung zumindest die Aufwertung von einem unterdurchschnittlichem zu einem mittleren Status.

Zur Förderung und Verstärkung der spontanen Motivationsfaktoren gibt es eine ganze Reihe von Mitteln, die bei den meisten Alphabetisierungsprogrammen vor der eigentlichen Kursdurchführung angewandt werden. Sie sind erforderlich, um bei einem breiten Adressatenkreis eine genügend hohe Anfangsmotivation zu schaffen, d.h. um den Willen zur Teilnahme an einem Kurs zu aktivieren. Es ist aber nochmals darauf hinzuweisen, daß ohne schon vorher existierende Motive kaum Aussicht besteht, eine Dauermotivation zu erzielen.

#### 4.4.2. Propaganda und Öffentlichkeitsarbeit

Die meisten Techniken zur Erzeugung einer Anfangsmotivation sind unter der Kategorie "Propaganda und Öffentlichkeitsarbeit" einzuordnen. (Vgl. zum folgenden NEIJS, 1954, S. 14; GRAY, 1956, S. 247 f; SAUTOY, 1958, S. 87 f; CHOU PO, 1960, S. 31; IBE/UNESCO, 1964, S. XXV f;

JOLLY, 1964, S. 199-201; BOESCH U.A., 1965, S. 45 f; LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 37; MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 428; SAUTOY, 1966, S. 57-61; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 67; BÜSE, 1968, S. 77; UNESCO, 1970 a, S. 28 f; UNESCO, 1972 a, S. 91-94) Indem sie sich an breite Schichten - wenn nicht gar an die gesamte Bevölkerung eines Landes - richten, dienen sie vor allem der Schaffung einer günstigen öffentlichen Meinung und von Enthusiasmus für das Alphabetisierungsziel. Dadurch können die Analphabeten direkt motiviert, aber auch durch einen entsprechenden sozialen Druck mittelbar beeinflußt werden.

Die Massenmedien wie Rundfunk, Fernsehen, Film, Presse und Plakate sind als Propagandainstrumente von großem Nutzen, da sie gleichzeitig sehr viele Menschen erreichen können. Aber auch lokal begrenzte Veranstaltungen, wie öffentliche Vorträge, Diskussionen, Demonstrationen, Ausstellungen, Paraden, Theatervorstellungen u.ä. werden häufig mit großem Erfolg zur Motivierung eingesetzt. Besonders erfolgreich sind offenbar fahrbare Kinoeinheiten, die für die Landbewohner eine große Attraktivität besitzen (vgl. TERRISSE, 1952, S. 34 f; SMITH, 1957, S. 26 f; GREER, 1969, S. 475). Ergänzt werden diese Motivierungsinstrumente durch Alphabetisierungssymbole wie z.B. Fahnen, Wimpel, Abzeichen und Lieder. Auch Briefmarken mit Alphabetisierungsmotiven dienen der Hinlenkung des öffentlichen Bewußtseins auf das Alphabetisierungsproblem (vgl. BRUNNER, 1966/67; UNESCO, 1970 b, S. 20 f). Wichtig ist, daß die Motivierungsmedien in möglichst großer Zahl sowie gleichzeitig und kontinuierlich eingesetzt werden.

Unter den Veranstaltungen, die der Alphabetisierung internationale Publicity gewinnen wollen, sind die jährlichen Verleihungen von Alphabetisierungspreisen sowie die Begehung des Internationalen Alphabetisierungstages (8. September) zu nennen. Auch internationale Konferenzen wie der Teheraner Weltkongress der Erziehungsminister (Teheran 1965; vgl. UNESCO, 1965 und 1966), das "Round Table of Bankers, Economists and Financiers on Literacy" (Rom 1969; vgl. UNESCO, 1969 a)

oder die Weltgewerkschaftskonferenz zum Thema der funktionalen Alphabetisierung (Zybern 1969) tragen dazu bei, das Alphabetisierungsproblem in das Bewußtsein der Weltöffentlichkeit zu bringen (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 91). Auch die Stellungnahmen von einflußreichen Persönlichkeiten der internationalen Szene können eine solche Wirkung haben (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 92).

Der Inhalt der Propaganda muß zweckmäßigerweise auf den individuellen und sozialen Nutzen der Alphabetisierung hinweisen - am besten durch reale Beispiele. Die Analphabeten sollen daraus den Vorteil erkennen, den sie selbst und die übergeordnete Gemeinschaft durch ihre Teilnahme an der Alphabetisierung erzielen können. Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die Motivierungsarbeit am besten von den schon vorhandenen Motiven psychologischer, wirtschaftlicher und sozialer Art ausgeht und versuchen muß, diese bewußtzumachen und zu verstärken. Hinzukommen kann noch der Appell an die soziale Verantwortung, indem klargemacht wird, wie durch die Alphabetisierung der Fortschritt der Gemeinde oder des ganzen Landes gefördert werden kann.

Neben den geschilderten Propagandatechniken kann der Staat direkten oder indirekten Druck auf die Analphabeten ausüben, um sie zur Teilnahme zu bewegen. Eine gesetzliche Verpflichtung zur Alphabetisierung wurde selten proklamiert und konnte - außer im Rahmen von Wehrdienst und Gefängnissen - nirgends erfolgreich durchgesetzt werden. Da jedes Lernen motiviert sein muß, ist Zwang bei der Alphabetisierung abzulehnen; die Teilnahme an Alphabetisierungsveranstaltungen muß frei sein, um Aussicht auf Erfolg zu bieten (vgl. HEIDERMAN, 1960, S. 25; SAUTOY, 1966, S. 21 f). Nichtsdestoweniger kann der Staat aber einen motiverzeugenden indirekten Druck auf die Analphabeten auszuüben versuchen. Dies kann z.B. durch höhere Besteuerung, durch Nichtanstellung oder Nichtbeförderung im öffentlichen Dienst oder durch Verweigerung des Wahlrechts geschehen. Dabei ist allerdings die höhere Besteuerung von Analphabeten als ausgesprochen unsoziale Maßnahme anzusehen, die sich bisher auch als undurchführbar erwies. Und ob das politische Bewußtsein in analphabetischen Bevölkerungsschichten so ausgeprägt ist,

daß der Wunsch nach Erlangung des Wahlrechts eine ausreichende Motivation schaffen kann, muß stark bezweifelt werden. Lediglich die ökonomische Motivierung durch entsprechende Anforderungen an Stellenbewerber bei staatlichen und auch privaten Einrichtungen verspricht Aussicht auf Erfolg (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 32).

Zum bisher Gesagten ist anzumerken, daß die verschiedenen Motivierungsinstrumente noch nicht exakt untersucht wurden. Es liegen nur einzelne Berichte vor, aus denen hervorgeht, daß bestimmte Propagandamaßnahmen Enthusiasmus und hohe Anfangsbeteiligungen erzielen konnten. Die genaue Quantifizierung der Wirkung verschiedener Techniken und Inhalte ist deshalb vorerst unmöglich. Es muß aber angenommen werden, daß die Motivierung durch Öffentlichkeitsarbeit und ähnliche Maßnahmen selten dazu ausreicht, eine dauerhafte Motivation zu schaffen, die den ganzen Kurs über anhält. Eine solche Dauermotivation ist aber eine der Hauptbedingungen für den Erfolg. Welche Möglichkeiten bestehen, diese während der Durchführung eines Programms zu erzeugen, soll nun im folgenden besprochen werden.

#### 4.4.3. Anreize durch Organisation und Durchführung

Die Anreize, die unmittelbar durch Organisation und Durchführung eines Alphabetisierungskurses wirksam werden, sind sehr heterogener Natur. Ihnen gemeinsam ist jedoch die Tendenz, die Teilnahmemotivation dauerhaft zu machen, so daß Drop-out und Absenteismus verringert werden.

Als erstes Beispiel für eine solche Motivierung sei die Heranziehung der Alphabetisierungsschüler zur Mitverantwortung durch freiwillige Aktivitäten und Selbsthilfe genannt. Solche Tätigkeiten können z.B.

im gemeinsamen Bau eines Unterrichtsraumes bestehen, in der Verteilung von Schreib- und Unterrichtsmaterial durch einzelne Teilnehmer, in der kollektiven Diskussion über Ziele, Inhalte und Organisation des Kurses usw. Durch diese Aktivitäten wächst das Engagement und das Verantwortungsbewußtsein für den Kurs sowie die Identifizierung mit seinen Zielen. (Vgl. SAUTOY, 1958, S. 50; N.F.E.C., 1962, S. 71)

Durch Erleichterungen und Hilfen für bestimmte Teilnehmergruppen bzw. durch den Abbau von hemmenden Faktoren kann ebenfalls motiviert werden. Dazu gehört z.B., daß Arbeiter während der Arbeitszeit ohne finanzielle Einbuße am Alphabetisierungsunterricht teilnehmen können, daß spezielle Hilfen für Hausfrauen - z.B. in Form von Kindergärten - geschaffen werden und daß die Teilnahmekosten entweder entfallen oder so niedrig gehalten sind, daß sie die Teilnehmer nicht zu stark belasten (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XLII; SAUTOY, 1966, S. 21f). Daß allerdings auf der anderen Seite Gebühren oder Kaufpreise für Lernmaterial - sofern sie sich in erträglicher Höhe halten - motivierend wirken können, wurde schon oben erwähnt (vgl. S. 106). Auch auf die Rolle, die die zeitliche Lage der Unterrichtsstunden für die Erleichterung der Teilnahme spielt, wurde ebenfalls schon hingewiesen (vgl. oben, S. 131-132).

Für die Motivierung ist von großer Bedeutung, daß der Kurs so unterteilt wird, daß ein jeweils kurzfristig erreichbares Ziel vor Augen gestellt wird. Da eine zu lange Kursdauer die Motivation abschwächt, empfiehlt es sich, zunächst nur auf einen alphabetischen Minimalstandard abzielen und diesen Standard dann in weiterführenden Programmen zu vertiefen (vgl. oben, S. 128-130; vgl. GRAY, 1956, S. 20 und 153).

Am wichtigsten für die Aufrechterhaltung der Motivation während eines Kurses ist wahrscheinlich die Unterrichtsgestaltung durch den Lehrer. Der Lehrer muß versuchen, das Interesse und die Freude am Lernen zu fördern. Dies erreicht er am besten durch das Eingehen auf die indi-



viduelle Lage der Teilnehmer, durch Bezug auf ihre konkrete Umwelt und durch praktische Beispiele aus ihrem Alltag. Außerdem muß der Lehrer ein persönliches, freundliches, und dabei höfliches Verhältnis zu den "Schülern" haben, damit sich diese nicht wie Kinder behandelt fühlen. Deshalb muß auch die Lehrmethode der Erwachsenenpsychologie adäquat sein und darf nicht einfach aus der Schulpraxis übernommen sein. Autoritäres Lehrerverhalten ist zu vermeiden; eine kooperative Atmosphäre - z.B. gefördert durch Gruppendiskussionen oder gemeinsame Spiele - nützt dem Lernerfolg, indem sie die Motivation verstärkt. Wichtig ist auch die Aufrechterhaltung des Fortschrittsvertrauens der Teilnehmer, die über die Erzeugung eines Erfolgserlebnisses nach jeder Stunde erreicht werden kann. (Vgl. FRENCH, 1951, S. 53; NEIJS, 1954, S. 13 f; GRAY, 1956, S. 157 f; VALDERRAMA, 1962, S. 16; N.F.E.C., 1962, S. 71; PHILLIPS, 1970, S. 17 und 22; RAUF, 1970, S. 63)

In eine ähnliche Richtung weist die Notwendigkeit, das Lehrmaterial an den Bedürfnissen und Interessen der Alphabetisierungsschüler zu orientieren, um so immer neu einen Anreiz zum Lernen zu schaffen. Die Prinzipien, die dabei zu beachten sind, werden weiter unten in anderem Zusammenhang noch ausführlich dargestellt werden (vgl. Abschn. 4.7.).

Die Verleihung von Zertifikaten, Diplomen, Anstecknadeln oder anderen sichtbaren Auszeichnungen nach bestandem Kurs dient sowohl der Anfangs- als auch der Dauermotivation der Teilnehmer, da sie ihrem Bedürfnis nach erhöhtem Prestige unmittelbar Rechnung trägt. Eine solche Auszeichnung sollte daher in jedem Falle für die erfolgreichen Absolventen vorgesehen sein. Besonders wichtig sind Abschluszeugnisse natürlich auch für das berufliche Fortkommen und eventuelle Weiterbildungsabsichten. Eine zusätzliche "Publicity" für Absolventen durch öffentliche Ehrungen und Verleihungsfeiern ist ebenfalls zu empfehlen, da sie ein wesentlicher Ansporn für die Teilnehmer sein kann. (Vgl. SAUTOY, 1966, S. 25 und 108 f; LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 37)

#### 4.4.4. Verbindung mit sozialem und wirtschaftlichem Fortschritt

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß eine dauerhafte Motivation nur entstehen kann, wenn ein unmittelbarer Nutzen der Alphabetisierung ersichtlich ist. Da diese Bedingung in der Dritten Welt nur selten erfüllt ist, ergibt sich als letzte und wichtigste Möglichkeit der Motivierung die Verbindung der Alphabetisierung mit sozialem und wirtschaftlichem Fortschritt. (Vgl. zum folgenden GRAY, 1956, S. 23 und 151 f; IBE/UNESCO, 1964, S. XVI, XXV und XXXII; I.E.D.E.S., 1964, S. 24 f; "WORLD LITERACY PROGRAMME", 1964, S. 324; BOESCH U.A., 1965, S. 38-44; MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 428; SAUTOY, 1966, S. 18 und 21-23; RICHTER, 1967, S. 185; ROY, 1967, S. 8 und 22; VALDERRAMA, 1968, S. 4-6; MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 4 und 16 f; ADISESHIAH, 1970, S. 2; PHILLIPS, 1970, S. 17 und 22; UNESCO, 1972 a, S. 38) Damit ist die Herstellung einer sozialen und wirtschaftlichen Umwelt gemeint, in der die Möglichkeit besteht, durch Lesen und Schreiben die eigene Lebenslage zu verbessern.

Landreform und Errichtung von Genossenschaften sind häufig genannte Vorbedingungen für eine solche Möglichkeit. Grundsätzlich läßt sich sagen, daß wahrscheinlich jede Maßnahme, die soziale und wirtschaftliche Verbesserungschancen schafft, die Alphabetisierungsmotivation fördert. Auch mit der Ausweitung des Verkehrs- und Kommunikationsnetzes werden offenbar mobilisierende Anreize geschaffen, die sich letztlich in erhöhten Bildungsaspirationen niederschlagen.

Solche sozioökonomischen Veränderungen mit ihrem modernisierenden Effekt auf Attitüden und Verhaltensweisen können unabhängig von oder in Verbindung mit Alphabetisierungsprogrammen herbeigeführt werden. Von gezielter Motivierung kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn

die Alphabetisierung bewußt mit Maßnahmen in anderen Bereichen verknüpft wird. Dies geschieht z.B. bei den Projekten des ländlichen "Community Development" oder der "Animation Rural", aber ebenso bei manchen Industrialisierungsvorhaben. Auch Bezeichnungen wie "Fundamental Education", "Basic Education", "Family Life Education", "Community Education", "Social Education" oder "Functional Literacy" deuten auf Programme hin, in denen die Bildungsinhalte mit praktischen Hilfen zur Verbesserung der Lebenssituation verbunden werden. Neben der Alphabetisierung und zum Teil auch der Vermittlung von einfachen Wissensgebieten, die ungefähr dem Grundschulniveau entsprechen, versuchen all diese integrierten Ansätze, theoretisch und praktisch zur Verbesserung der wirtschaftlichen Lage sowie der Gesundheits- und Ernährungssituation beizutragen. ( Vgl. MEAD, 1953, S. 268 ff.; MOSS, 1955; UNESCO, 1955; KLOSS, 1960; LEDON, 1960, S. 254 f; ENRIQUEZ, 1962; KAPLAN, 1962/63, S. 77; CURLE, 1963, S. 110-114; LEWIS, 1965, S. 90, OGUNSHYEY, 1965, S. 133; SHRIMALI, 1965, S. 15; PROSSER, 1967, S. 97; BÜSE, 1968, S. 78; BUSIA, 1968, S. 53; COLES, 1969, S. 49; OCKHARDT, 1970; RADKE, 1970, S. 123; UNESCO, 1970 b, S. 10f; RÖHRS, 1971, S. 91; VISCUSI, 1971, S. 13 f)

Bei diesen integrierten Bildungsprogrammen entsteht eine Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Entwicklungsbereichen: Einerseits wird die Alphabetisierung durch die von der sozioökonomischen Entwicklung ausgehenden Stimuli gefördert, andererseits aber auch durch die Verbreitung des Alphabetentums die Entwicklung in anderen Bereichen unterstützt.

Eine Sonderform der Motivierung durch die sozioökonomische Entwicklung besteht in der Verbindung der Alphabetisierung mit beruflicher Bildung, wie sie hauptsächlich in den UNESCO-Projekten des "work-oriented functional literacy" praktiziert wird. Der entwicklungspositive Effekt

dieses "functional literacy"-Konzepts wird durch eine exakte Abstimmung mit der sozioökonomischen Umwelt und den jeweiligen Entwicklungsplänen zu verstärken versucht (vgl. UNESCO, 1973, S. 15-51). Es hat sich bei den bisher durchgeführten Projekten gezeigt, daß dabei eine sehr starke arbeits- und berufsbezogene Motivation entsteht, die ganz wesentlich zum Erfolg der Alphabetisierung beiträgt. Der Grund liegt darin, daß das Erlernen der Schrift hier direkt mit ihrer Anwendung in der Praxis gekoppelt wird, so daß der Nutzen der Alphabetisierung unmittelbar ersichtlich wird.

Als Beispiel sei eine Evaluationsstudie aus dem Iran angeführt, die zu dem Ergebnis kam, daß bei vergleichbaren Randbedingungen die funktionale Alphabetisierung zu einem höheren Standard und zu einer größeren Dauerhaftigkeit der Kenntnisse führt als die traditionelle Alphabetisierung, bei der keine Verbindung zwischen Beruf und Lesen und Schreiben stattfindet (vgl. IZADI, 1971, zitiert bei "SUMMARIES OF EVALUATIONS ...", 1971/72, S. 124-127).

#### 4.5. Sprache und Schrift

##### 4.5.1. Sprache

Daß die Frage nach der zu benützenden Alphabetisierungssprache überhaupt zu einem methodischen Problem wird, ist der häufigen linguistischen Zersplitterung in den Entwicklungsländern zuzuschreiben. Banks und Textor haben in ihrer korrelationsstatistischen Untersuchung von 115 Ländern der Erde herausgefunden, daß in 74 % der Staaten eine Alphabetenquote von über 50 % mit einer linguistischen Heterogenität<sup>1)</sup>

---

1) Starke linguistische Heterogenität bestand definitionsgemäß dann, wenn keine Sprachgruppe über 85 % der Bevölkerung ausmachte; schwache Heterogenität, wenn eine sprachliche Majorität von über 85 %, aber gleichzeitig eine einzelne stärkere Minorität existierte; linguistische Homogenität war dann vorhanden, wenn einer Majorität von über 85 % keine einzelne stärkere Minorität gegenüberstand.

verbunden war (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/68). Da eine solch hohe Analphabetenrate nur in Entwicklungsländern vorkommt, erkennt man an diesem Ergebnis, welch verbreitetes Problem die sprachliche Vielfalt - in Verbindung mit hohem Analphabetismus - darstellt. Besonders Afrika leidet unter diesem Zustand: Bei 1/12 der Weltbevölkerung werden hier 1/4 aller Sprachen gesprochen! (Vgl. ZISCHKA, 1964, S. 314) Hinzu kommen in vielen Entwicklungsländern die aus der Kolonialzeit überkommenen völlig willkürlichen Grenzen, die in der Regel keinerlei Rücksicht auf die regionale Verteilung von Sprachgruppen nehmen (vgl. HANS, 1965, S. 135).

Der auf diese Weise begründete Multilinguismus in zahlreichen Staaten der Dritten Welt wirft das Problem auf, in welcher Sprache der Alphabetisierungsunterricht jeweils durchgeführt werden soll. Grundsätzlich ist die Verwendung der Muttersprache der Alphabetisierungsschüler aus pädagogischen und psychologischen Erwägungen die vorteilhafteste Lösung - wenn nicht im Einzelfall schwerwiegende Gründe dagegenstehen. Durch die Verwendung einer Fremdsprache wird die Alphabetisierung wesentlich erschwert und die dafür erforderliche Zeit verlängert, da in diesem Fall der Schüler noch eine zusätzliche Aufgabe, nämlich das Erlernen einer fremden Sprache, zu meistern hat.

Trotzdem gibt es Fälle, in denen der Gebrauch einer Fremdsprache - ob übergeordnete Regional-, National- oder ehemalige Kolonialsprache - zu empfehlen ist (vgl. zum folgenden SAUTOY, 1966, S. 63-65; UNESCO, 1972 a, S. 73 f). Ein solcher Fall liegt vor allem dann vor, wenn die betreffende Sprache von so wenig Personen gesprochen wird, daß schon die Versorgung mit Lehrern und Lesematerial nicht in ausreichendem Umfang gewährleistet ist. Auch der ökonomische, kulturelle und politische Nutzen, den die Alphabetisierung durch den Anschluß an ein größeres (schriftliches) Kommunikationssystem bringen soll, ist nur dann gegeben, wenn die Alphabetisierungssprache nicht zu stark re-

gional begrenzt ist. Manchmal werden die Teilnehmer an Alphabetisierungskursen aus Prestige oder anderen Nutzenerwägungen sogar selbst für eine andere als ihre Muttersprache plädieren (vgl. UNESCO, 1955, S. 20, 37 und 49; BÜSE, 1968, S. 201). Ein solcher Wunsch sollte auf jeden Fall berücksichtigt werden, da er meist eine hohe Motivation mit sich bringt, die die geschilderten Nachteile aufwiegen kann.

Ein Problem besonderer Art bilden schriftlose Sprachen, die - wiederum besonders in Afrika - in großer Zahl existieren. Ihre schriftliche Fixierung setzt eine mühsame linguistische Arbeit voraus, die im Durchschnitt fünf Jahre in Anspruch nimmt (vgl. BURNET, 1965, S. 53; BOESCH U.A., 1965, S. 45; VENEZKY, 1970). Unter diesen Voraussetzungen müßte sich der Beginn von Alphabetisierungsaktivitäten in manchen Regionen stark verzögern, was die Verantwortlichen in Entwicklungsländern nicht immer in Kauf zu nehmen gewillt sind. Zudem werden viele schriftlose Sprachen von so kleinen Bevölkerungsgruppen gesprochen, daß ihrer Transkription und der Erstellung von ausreichendem Lesematerial ökonomische Gründe entgegenstehen (vgl. UNESCO, 1970 a, S. 75 f).

Nicht selten wird die Entscheidung darüber, welche Sprache bei der Alphabetisierung benützt werden soll, jedoch nicht von pädagogischen, psychologischen oder wirtschaftlichen, sondern von politischen Gründen bestimmt. Wie im formalen Bildungssystem, so wird auch bei der Alphabetisierung manchmal versucht, eine einheitliche Nationalsprache einzuführen, auch wenn diese von einem großen Teil der Bevölkerung erst gelernt werden muß. Der Zweck liegt auf der Hand: Mittels des Bildungswesens soll eine politische und kulturelle Integration erreicht werden. Trotz dieser legitimen politischen Zielsetzung und der eventuell dabei erzielten Erfolge dürfen jedoch die oben erwähnten Nachteile bei einem solchen Vorgehen nicht übersehen werden.



#### 4.5.2. Schrift

Das Problem der bei der Alphabetisierung zu benützenden Schrift stellt sich in der Regel nicht in dem Maße wie das Sprachenproblem. Der Grund dafür ist, daß sich auch in der Dritten Welt die lateinische Schrift - vom islamischen Kulturgebiet und einigen asiatischen Staaten abgesehen - weitgehend durchgesetzt hat. Somit besteht oft schon gar keine Alternative zu dieser Schriftart.

Die lateinische Schrift gehört zur Gruppe der phonetischen Buchstabenschriften<sup>1)</sup> (vgl. zum folgenden GRAY, 1956, S. 39 f). Diese alphabetischen Schriften ermöglichen es dem Schüler, nach dem Erlernen der (höchstens 40) Buchstaben jedes geschriebene Wort auszusprechen. Sie werden von den Linguisten als die am höchsten entwickelten Schriften angesehen, die am bequemsten zu gebrauchen und am anpassungsfähigsten seien (vgl. PERRY, 1972). Deshalb wurden bei praktisch allen schriftlosen Sprachen, für die eine Transkription entwickelt werden sollte, alphabetische Schriften eingeführt.

Die Beziehung zwischen Laut und Buchstabe variiert allerdings von Sprache zu Sprache. Während z.B. das Spanische, Koreanische und auch Deutsche relativ "buchstabengetreu" ausgesprochen werden, ist dieser Zusammenhang im Englischen und Französischen bedeutend schwieriger.<sup>2)</sup> Neijls und andere Autoren betonen deshalb die Bedeutung einer klaren, einfachen und standardisierten Orthographie für die Alphabetisierung:

- 
- 1) Neben der lateinischen Schrift gehören z.B. auch die griechische, arabische und Sanskrit-Schrift - sowie deren Derivate - zu den phonetischen Buchstabenschriften (vgl. JEFFRIES, 1967, S. 17 f).
  - 2) Eine sarkastische Kritik der inkonsequenten englischen Schreibweise findet sich schon in Mark Twains Essay "Vereinfachte Orthographie": "Das englische Alphabet ... ist der reine Irrsinn. Kaum ein Wort dieser Sprache läßt sich mit einem hohen Grad von Zuverlässigkeit buchstabieren." (TWIN, 1967, S. 878 f) Wegen dieses Umstandes ist die weitverbreitete Silbenmethode von Laubach in allen Sprachen, nur nicht im Englischen, anwendbar: "English is different from ALL other languages in this one respect: it has far, far the worst spelling of all the living languages in the world. You never know sure how to spell an English word if you never saw it before." (LAUBACH und LAUBACH, 1960, S. 2)

Um das Lernen zu erleichtern, sollte jedem Laut ein Schriftsymbol in eindeutiger und regelmäßiger Weise zugeordnet sein (vgl. NEIJS, 1954, S. 18; PERRY, 1972).

Eine weitere Gruppe bilden die phonetischen Silbenschriften. Da diese nur in Japan ein größeres Verbreitungsgebiet haben,<sup>1)</sup> sind sie für die Erwachsenenalphabetisierung kaum relevant. Es sei jedoch darauf hingewiesen, daß in Japan die Einführung einer phonetischen Buchstabenschrift, die aus Gründen der Kommunikationsvereinfachung geplant war, auf große Schwierigkeiten gestoßen ist und deshalb bisher nicht durchgeführt werden konnte. (Vgl. GRAY, 1956, S. 36-38)

Außerhalb der bisher angeführten Schriftgruppen steht die chinesische Schrift als einzige moderne ideographische Schrift (vgl. zum folgenden GRAY, 1956, S. 32-36). Sie besteht aus tausenden von Wort-Begriff-Zeichen (Ideographen), von denen jedes aus 1 bis 54 Strichen zusammengesetzt ist. Somit "ist die Zahl der Charaktere und ihre Kompliziertheit im einzelnen so groß, daß diese chinesische Schrift ... ein Hindernis auf dem Weg zur Überwindung des Analphabetentums darstellt" (BECHTOLDT, 1964, S. 102). Schon Schulkinder brauchen ca. vier Jahre, um 1.200 Zeichen zu erlernen; Studenten können vielleicht 5 bis 8.000 Zeichen (vgl. LAUWERYS, 1963, S. 470 f). Mindestens 2.000 Schriftzeichen müssen bekannt sein, um eine einfache Zeitung lesen zu können (vgl. "WEAPON AGAINST ILLITERACY", 1952, S. 49).

Wegen dieser Schwierigkeiten wurde seit Beginn des Jahrhunderts mit phonetischen Symbolen experimentiert, mit deren Hilfe gleichzeitig eine einheitliche Sprache verbreitet werden sollte. Bald setzte es sich durch, in den Lesebüchern neben die ideographischen Schriftzeichen zunächst phonetische Symbole zu schreiben, um das Erlernen der

---

1) Daneben noch an einigen Stellen in Afrika und bei den Cherokee-Indianern in Nordamerika.

Ideographie zu erleichtern. Später im Lernprozeß werden die phonetischen Zeichen dann weggelassen.

Im kommunistischen China wurden die Alphabetisierungsaktivitäten früh auf einen ungeheuren Umfang gesteigert (vgl. LIN, 1963/64, S. 246; EITNER, 1964; LIN FENG, 1965, S. 377 f). Parallel dazu ging die Entwicklung neuer rationeller Alphabetisierungsmethoden. Dazu gehört die sogenannte "Quick Method": Hier werden zunächst 37 phonetische Zeichen eingeführt, dann mit ihrer Hilfe bis zu 2.000 Ideographie gelernt und abschließend diese - gleichzeitig mit Schreibübungen - durch Lesepraxis vertieft. Die ganze Alphabetisierung soll auf diese Weise ca. 300 Stunden beanspruchen. Der Erfinder der "Blitzmethode" brauchte mit Versuchsklassen sogar weniger als die Hälfte dieser Zeit. (Vgl. "WEAPON AGAINST ILLITERACY", 1952, S. 49)

Noch verschiedene andere Alphabetisierungsmethoden, die sich phonetischer Schriftzeichen bedienen, werden in China angewandt (vgl. "FACING ILLITERACY", 1956, S. 6; HU YU-CHIH, 1959, S. 25-27; BECHTOLDT, 1964, S. 105 f). Die ideographische Schrift kann jedoch erst dann durch eine phonetische ersetzt werden, wenn sich eine einheitliche Sprache in ganz China durchgesetzt haben wird. Zwar wird gegenwärtig mit allen Mitteln versucht, den Dialekt der Peking-Region (das sogenannte "Mandarin") im ganzen Land zu verbreiten, doch wird dieser Prozeß bestimmt nicht vor 20 Jahren abgeschlossen sein (vgl. HU YU-CHIH, 1959, S. 25; LAUWERYS, 1963, S. 271).

Wie das Beispiel Chinas zeigt, können auch von der Schrift her der Alphabetisierung große Schwierigkeiten erwachsen.

#### 4.6. Lehrmethoden und Unterrichtsformen

Nachdem im vorigen Abschnitt mit der Behandlung von Sprache und Schrift eine methodische Vorfrage zu klären versucht wurde, ist es nun an der Zeit, zu den eigentlichen Methoden des Alphabetisierungsunterrichts zu kommen. Dabei wird zunächst auf die Psyche des erwachsenen "Schülers" einzugehen sein, die eine grundsätzlich andere ist als die des Schulkindes. Sodann werden die verschiedenen Methoden, Lesen und Schreiben - und auch Rechnen und andere Fächer - dem Erwachsenen beizubringen, auf ihre Vor- und Nachteile hin untersucht werden. Der zweite Teil dieses Abschnittes wird sich mit der Unterrichtsform bei der Alphabetisierung beschäftigen, wobei zwischen Einzel- und Klassenunterricht unterschieden werden wird sowie zwischen der persönlichen Vermittlung durch eine Lehrkraft und der unpersönlichen durch Rundfunk und Fernsehen.

##### 4.6.1. Lehrmethoden

Gleich am Anfang dieses Abschnittes muß einschränkend darauf hingewiesen werden, daß die sozialwissenschaftliche Forschung bei der Analyse der einzelnen Lehrmethoden noch völlig unzureichend ist: "Immer noch überwiegt in diesem Bereich das unsystematische, ja oft unkritische Experimentieren. Soweit Untersuchungen angestellt werden, sind sie vielfach zu wenig universell angelegt und stellen einen Aspekt, z.B. den rein pädagogischen zu sehr in den Vordergrund." (HEIDERMAN, 1965, S. 208) Ein interdisziplinärer Forschungsansatz wäre unbedingt wünschenswert, da die Effizienz einer Methode offensichtlich vom gesamten sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontext abhängig ist.

Eine Grundtatsache, von der die Methodendiskussion ausgehen muß, ist die vom Kind völlig verschiedene psychische Struktur des Erwachsenen. Diese verbietet prinzipiell die unbesehene Übernahme von Schulmethoden für den Erwachsenenunterricht; manche Mißerfolge bei der Alphabetisierung lassen sich auf diese Ursache zurückführen (vgl. ESMERIAN, 1964; UNESCO, 1965, S. 27 f; BONANNI, 1971 a, S. 4). Trotzdem gaben bei einer Umfrage 28 % der Länder die Anwendung von Schulmethoden bei der Erwachsenenalphabetisierung an; häufiger (40 %) ist allerdings die Anpassung solcher Methoden an die besondere Situation der Erwachsenen (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXXV). Der Idealfall einer Neuentwicklung und -erprobung von speziellen Erwachsenenmethoden scheint dagegen relativ selten zu sein.

Zu den Faktoren, die die Art der einzusetzenden Methode determinieren, gehören also zunächst die psychologischen Charakteristika, die Erwachsene von Kindern unterscheiden. Folgende Merkmale wirken bei ihrem Lernprozeß wesentlich stärker als bei dem der Kinder mit:

- Lebenserfahrung und praktisches Wissen
- logisches Denken und kritische Urteilsfähigkeit
- Willenskraft und Ausdauer
- Sprachbeherrschung.

Dagegen muß bei Erwachsenen mit einem etwas schlechteren Gedächtnis und einer höheren Sensibilität gerechnet werden. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 9; NEIJS, 1961, S. 16 f; BURNET, 1965, S. 35)

Die aufgezählten Merkmale erlauben den Schluß, daß die Unterrichtsmethode bei Erwachsenen nicht von einem mechanischen Lernen wie bei Kindern ausgehen darf, sondern viel stärker mit Vernunftgründen, System und Logik arbeiten muß. Außerdem sollte sie ständig die vertraute Umwelt sowie Motive und Interessen der Erwachsenen in den Unterricht einbeziehen, so daß durch praktische Assoziationen der Lernerfolg gesteigert wird.

Neben den psychischen Merkmalen, den Bedürfnissen und der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwelt der Teilnehmer sind hauptsächlich zwei weitere Faktoren für die Angemessenheit und Wirksamkeit einer Lehrmethode ausschlaggebend: die Sprachstruktur und die Art der eingesetzten Lehrkräfte. Je nach Aufbau, Phonetik und Silbenstruktur einer Sprache wird die Wahl der zweckmäßigsten Methode verschieden ausfallen; auch die Ausbildung und Erfahrung der Lehrer determinieren in starkem Maße die methodischen Möglichkeiten. So können komplizierte und anspruchsvolle Lehrmethoden selbstverständlich nur von gut ausgebildeten Instruktoren angewandt werden. Da jedoch in den weitaus häufigsten Fällen Lehrkräfte mit einem niedrigen Ausbildungsstand eingesetzt werden müssen, empfiehlt sich meistens eine einfache, systematische Methode, die sich hauptsächlich auf das vorhandene Lehrmaterial stützt und vom Lehrer selbst wenig Vorkenntnisse verlangt. (Vgl. COURT, 1958/59, S. 67 f; BURNET, 1965, S. 24; SAUTOY, 1966, S. 67; COLES, 1969, S. 51)

Aus alledem ergibt sich, daß nicht jede Methode für jeden Kontext geeignet sein kann. Ein Standardverfahren für die ganze Welt oder ein allgemeingültiges methodisches Rezept gibt es nicht (vgl. HAUSMANN, 1967, S. 51 f; COLES, 1969, S. 51). Dennoch lassen sich bei den einzelnen Lehrmethoden unterschiedliche Vor- und Nachteile aufzählen, wie im folgenden hauptsächlich am Beispiel des Leseunterrichts gezeigt wird.

#### 4.6.1.1. Lesen

Die Methoden des Leseunterrichts werden im allgemeinen in synthetische, analytische und eklektische unterteilt, wobei die synthetische Methode die älteste ist - sie wurde schon in der Antike angewandt - und die eklektische die jüngste. (Vgl. zum folgenden insbesondere NEIJS, 1954, S. 25-46; GRAY, 1956, S. 76-93; SAUTOY, 1966, S. 68-71;



daneben auch BOESCH U.A., 1965, S. 46-49; PROSSER, 1967, S. 97; ROY, 1967, S. 40-43; KHATER, 1971; UNESCO, 1973, S. 102-106)

Die synthetische Methode baut auf den elementaren Einheiten der Sprache auf: auf Buchstaben (alphabetische Methode), Lauten bzw. Phonemen (phonetische Methode) oder Silben (Silbenmethode). Aus Buchstaben oder Phonemen werden dann Silben, aus Silben Wörter gebildet. Bei der alphabetischen und phonetischen Methode werden in der Regel zuerst die verschiedenen Vokale gelehrt, die sodann mit Konsonanten zu Silben zusammengesetzt werden.

Problematisch ist die alphabetische Methode in Sprachen, in denen die einzelnen Buchstaben nicht immer gleich ausgesprochen werden. Aus diesen und anderen Gründen wurde die alphabetische Methode allmählich durch bessere ersetzt und ist heute kaum mehr gebräuchlich. - Die phonetische Methode ist anpassungsfähiger, da bei ihr zuerst Laute geübt werden, für die dann die entsprechenden Buchstaben eingeführt werden. Durch die Verbindung zwischen Lauten und Buchstaben kann dann später jedes neue Wort korrekt ausgesprochen werden. - Die Silbenmethode wird oft den anderen beiden Methoden vorgezogen, weil viele Konsonanten nicht isoliert, sondern erst in Verbindung mit Vokalen richtig ausgesprochen werden können. Für Sprachen mit einfacher Silbenstruktur - wie Spanisch oder Italienisch - ist diese Methode besonders gut geeignet.

Als Vorteile der synthetischen Methoden werden genannt:

- Logisches und systematisches Vorgehen.
- Besondere Anpassungsfähigkeit an phonetisch geschriebene Sprachen.
- Förderung eines genauen und vom bekannten Wortschatz unabhängigen Lesens.
- Einfachheit der Anwendung, die den Einsatz von gering qualifizierten Lehrkräften und unkompliziertem Lehrmaterial ermöglicht.
- Rasche Lernfortschritte, da nach Einführung nur weniger Elemente zum Aufbau größerer Einheiten übergegangen werden kann.

Nachteile sind insbesondere:

- Starke Betonung des mechanischen Aspekts ("Buchstabieren") und dadurch Vernachlässigung des Sinngehalts des Gelesenen.
- Formalismus des Lernens durch häufiges Wiederholen bedeutungsloser Elemente; dadurch ungünstige Wirkung auf die Motivation.
- Starke Beanspruchung des Gedächtnisses wegen fehlenden Sinnzusammenhangs.
- Beschränkte Anwendbarkeit auf Sprachen mit nicht-phonetischer Orthographie und komplexer Silbenstruktur.

Den umgekehrten Weg wie die synthetische Methode beschreitet die analytische oder Globalmethode, indem sie von sinnvollen Spracheinheiten - nämlich Wörtern, Sätzen oder kleinen Geschichten - ausgeht, die dann im Verlauf des Lernprozesses in Silben und Buchstaben bzw. Laute zerlegt werden.

Bei der Wortmethode wird zuerst das Erkennen von einzelnen Wörtern - meist mit Hilfe von Bildern - geübt. Kann eine gewisse Anzahl von Wörtern "gelesen" werden, werden diese zu verschiedenen Sätzen kombiniert und dann auch in ihre Elemente zerlegt. Aus den so erhaltenen Silben und Buchstaben können daraufhin neue Wörter und Sätze gebildet werden. Die Wortmethode wird geschätzt, weil Wörter die Einheiten des Denkens und Erkennens sind und weil das so Gelernte von Anfang an seine Bedeutung hat. - Die Satzmethode geht dagegen davon aus, daß Sätze die wahren Einheiten der Sprache seien und als Ganzes aufgefaßt würden. Die Lernenden werden angeleitet, aus den Sätzen sinnvolle Wortgruppen und schließlich Wörter herauszufinden. Haben sie dies durch Wiederholung gelernt - wobei gerne illustrierte Satzkarten angewandt werden -, werden die Wörter in ihre Elemente zerlegt. - Die Geschichtenmethode ist eine Weiterentwicklung der Satzmethode, indem eine Reihe von Sätzen zu Geschichten zusammengefügt werden. Durch Abänderung der gelernten Geschichten werden Unterschiede wahrgenommen, und bald können die ein-

zeln Sätze erkannt werden, sodann Wörter und schließlich Buchstaben.

Die analytischen oder Globalmethoden haben folgende Vorteile:

- Hohe Motivation durch sinnerfüllte Spracheinheiten als Ausgangsbasis.
- Schnelles Auffassen des Lernstoffes durch Sinngehalt und ganzheitliche Qualität der Einheiten.
- Unmittelbare Erfassung von Wörtern und Sätzen, da diese grundlegende Einheiten des Denkens und der Sprache sind.

Als Nachteile können aufgeführt werden:

- Wegen zu starker Betonung des Sinngehalts relative Vernachlässigung der mechanischen Fertigkeiten und dadurch Gefahr der Ungenauigkeit und der Abhängigkeit vom schon Gelernten.
- Hohe Anforderungen an Ausbildung und Geschick der Lehrkräfte.
- Schwierigkeiten bei der Zusammenstellung und Strukturierung geeigneter Sätze, insbesondere in unzureichend erforschten Sprachen.

Die Vorteile der synthetischen wie der analytischen Methoden versucht die eklektische Methode zu vereinen, indem sie Elemente beider Methodenarten kombiniert. Analyse und Synthese werden gleichermaßen angewandt; einige sorgfältig ausgewählte Schlüsselwörter werden z.B. sowohl in kleinere Elemente zerlegt als auch zu größeren Einheiten zusammengefügt. Dasselbe kann mit Schlüsselsätzen geschehen. Bei der eklektischen Methode spielt der "Rahmen" ("frame") eine Rolle, der einen Kontext darstellt, aus dem Elemente herausgezogen und neue eingefügt werden können, so daß ständig aus bekannten Elementen neue Konstellationen entstehen.

Da diese Methode nicht starr festgelegt ist, sondern aus flexiblen Teilen verschiedener Ansätze besteht, lassen sich ihre Vor- und Nach-

teile nicht eindeutig bestimmen. Allerdings dürfte gerade diese Flexibilität ein gewichtiger Vorteil sein, da sie eine Anpassung an die jeweilige Teilnehmergruppe gestattet. In diesem Falle kann die eklektische Methode wirklich von den Vorteilen des synthetischen wie analytischen Ansatzes profitieren. Voraussetzung ist jedoch eine hohe Qualifikation der Lehrkräfte; diese Bedingung schränkt die Anwendungsmöglichkeiten der eklektischen Methode bei der Erwachsenenalphabetisierung stark ein.

Eine neuere Sonderform des eklektischen Trends stellt der "learner-centred approach" dar. Hier steht der Lernende mit seinen Bedürfnissen und Interessen im Mittelpunkt. Der Unterricht soll in erster Linie der Entwicklung seiner Persönlichkeit dienen; die Alphabetisierung ist deshalb diesem Ziel untergeordnet. Die Inhalte der Lese- und Schreibübungen werden von den individuellen Interessen der Lernenden bestimmt. Die Idealform dieser Methode ist dann verwirklicht, wenn die Schüler selbst an der Erstellung des Instruktionsmaterials mitarbeiten. Die Berücksichtigung der persönlichen Bedürfnisse bedingt eine Erweiterung der reinen Alphabetisierung auf die Vermittlung lebensnahen und praktischen Wissens. Diese Forderung kann z.B. durch integrierte Ansätze wie die "fundamentale Erziehung" oder die "funktionale Alphabetisierung" (vgl. oben, S. 144 f) erfüllt werden. Selbstverständlich erfordert auch diese "schülerorientierte" Methode hochqualifizierte Lehrkräfte. Wird sie sachkundig angewandt, bringt sie eine starke Motivierung mit sich. - Im Grunde stellt der "learner-centred approach" weniger eine eigene Unterrichtsmethode als vielmehr eine Ergänzung des eklektischen Ansatzes durch schülerbezogene Aktivitäten und Inhalte dar.

Eine andere eklektische Methode, die sich ebenfalls weniger im methodischen als im inhaltlichen Aspekt von den bisher geschilderten abhebt, wurde von Paulo Freire entwickelt. (Vgl. zum folgenden FREIRE, 1971; daneben auch ALMEIDA CUNHA, 1971; EISENLOHR, 1971; ALVES, 1972, S. 100-104; UNESCO, 1972 a, S. 70) Freire schließt jeden rein mecha-

nistischen Alphabetisierungsbegriff entschieden aus; "mechanistisch alphabetisierte Menschen würden einfach lesen und schreiben können und damit fähig sein, bestimmte ihnen angebotene Kulturinhalte zu beherrschen, gegebenenfalls weiterzuentwickeln. Die Alphabetisierung soll dagegen eine Ausübung der eigenen schöpferischen Tätigkeit sein, die die Menschen zuerst vom eigenen Leben kritisch distanziert und ihnen dann die Mittel vorschlägt, mit denen sie sich selbst übertreffen ('transzendieren') werden. Sie werden dazu befähigt, die Welt, die Geschichte, die Gesellschaft, die Menschen kritisch zu kennen und zu erkennen. Schreiben und Lesen ergibt sich dann als geeignetes Mittel, die eigene gesellschaftliche Freiheit aufzubauen." (ALMEIDA CUNHA, 1971, S. 26)

Nach dem "ideologischen Überbau" zur eigentlichen Methode: Freire benützt als Ausgangseinheiten der Alphabetisierung ausgewählte Wörter aus der Volkssprache mit sozialer, ökonomischer, kultureller oder politischer Bedeutung. Diese Schlüsselwörter werden durch Bildkarten ergänzt, die existentielle Situationen darstellen und helfen, Diskussionen anzuregen und dadurch die eigene Lage bewußt zu machen. Bei dieser Form des Lernens wird auch der Gegensatz Lehrer - Schüler bewußt aufgehoben; ein "Koordinator" dient lediglich dazu, die Diskussion in Gang zu bringen und zu halten. Das Spezifische an der Methode Freires ist, daß der Teilnehmer nicht nur den Gebrauch der Schrift erlernt, sondern sich darüber hinaus der eigenen Situation und seines Potentials als soziale und politische Kraft bewußt wird.

Zusammenfassend ist zu den verschiedenen Methoden zu sagen, daß sie sich nur auf der ersten Stufe wesentlich voneinander unterscheiden; bei Fortschreiten des Unterrichts findet eine zunehmende Kombination der methodischen Ansätze statt. Der gegenwärtige Trend zeigt überhaupt eine Abschwächung starrer, einseitiger Ansätze zugunsten einer flexibleren Methodik, die sich gleichzeitig stärker an den spezifischen Merkmalen und Interessen der Teilnehmer orientiert.

Welche Lehrmethode für Erwachsene die beste ist, läßt sich aufgrund der vorliegenden Forschungsergebnisse - die in ihrer Mehrzahl auf Experimenten mit Schulkindern beruhen - nicht sagen. Jede hat ihre Vor- und Nachteile, doch selbst diese sind je nach konkreter Situation und Schülerpersönlichkeit verschieden: Die empirischen Ergebnisse betonen nicht so sehr die unterschiedliche Effizienz der einzelnen Methoden, sondern vielmehr die starken Unterschiede bei der Anwendung der gleichen Methode in verschiedenen Klassen. Untersuchungen haben ergeben, daß synthetische Methoden zu genauerem und zuverlässigerem Lesen führen, während Globalmethoden das Sinnerfassen, die Lesegeschwindigkeit und die Freude am Lesen stärker fördern. Optimale Erfolge erzielen jedoch Methoden, die von Anfang an gleichzeitig genaues Worterkennen und Sinnerfassung vermitteln. (Vgl. GRAY, 1956, S. 101-116)

Dieses Resultat spricht sehr stark für die Anwendung eklektischer Methoden. Es ist jedoch daran zu erinnern, daß nicht nur pädagogische und didaktische Erwägungen für die Wahl der Lehrmethode ausschlaggebend sind; von größter Bedeutung sind die oben schon erwähnten Faktoren wie Bedürfnisse und Umwelt der Lernenden sowie Sprachstruktur und Art der verfügbaren Lehrkräfte. Sehr wichtig für den Erfolg einer Methode ist auch die Gestaltung und der Inhalt des Unterrichtsmaterials; auf diesen Punkt wird in Abschn. 4.7. eingegangen werden.

#### 4.6.1.2. Schreiben

Auch bei den Methoden des Schreibunterrichts gibt es synthetische und analytische Verfahren. Die synthetischen Methoden gehen von den Bestandteilen einzelner Buchstaben - wie Striche und Kurven - oder von ganzen Buchstaben aus, während bei den analytischen oder Global-



methoden das Schreiben von Silben, Wörtern oder gar Sätzen am Anfang steht. (Vgl. zum folgenden insbes. NEIJS, 1954, S. 47-49, und GRAY, 1956, S. 228-244; daneben auch FRENCH, 1951, S. 54 f; SAUTOY, 1966, S. 71 f; ROY, 1967, S. 46 f; UNESCO, 1973, S. 107)

Prinzipiell wird empfohlen, daß bei Lesen und Schreiben analoge Methoden angewandt werden und daß beide Fähigkeiten synchron unterrichtet werden. In diesem Falle ergänzen und unterstützen sich beide gegenseitig und fördern den gesamten Lernprozeß, da "... symbol-recognition by vision and sound is strongly aided by the motor activity of symbol-writing" (NEIJS, 1954, S. 47). Vor Beginn des eigentlichen Schreibunterrichts empfehlen sich sensorische und manuelle Aktivitäten als Vorbereitung, da erwachsenen Analphabeten oft steife Finger haben, die an feinere Bewegungen nicht gewöhnt sind.

Vor dem Unterricht ist auch die Frage zu klären, welcher Schriftstil im Unterricht benutzt werden soll. Diese Frage ist besonders bei der lateinischen Schrift von Bedeutung, da hier zwischen Druck- und Kursivschrift sowie zwischen verbundener und unverbundener Schrift unterschieden wird. Für den Beginn des Schreibunterrichts wird von den Experten Druckschrift empfohlen, da diese die einfachste Struktur besitze. Sie sei leichter erlernbar, leserlicher und fördere darüber hinaus das Lesen gedruckten Materials. Ebenso sei unverbundene Schrift am Anfang leichter zu erlernen als verbundene. Grundsätzlich kann natürlich bei fortschreitendem Unterricht von einem Schriftstil zum anderen übergegangen werden. Es kann auch sein, daß auf Seiten der Teilnehmer bestimmte Schriftpräferenzen bestehen; diese sollten aus motivationalen Gründen möglichst weitgehend berücksichtigt werden.

Die am häufigsten angewandte Lehrmethode beginnt mit den Elementen von Buchstaben, d.h. mit waagrechten und senkrechten Strichen sowie Kurven. Die Einführung von Buchstaben sollte in einem aufsteigenden Schwierigkeitsgrad erfolgen, so daß sich die Lernenden langsam an

die erforderlichen Bewegungen gewöhnen können. Auf die einfachsten Buchstaben, die fast nur Abwärtsstriche enthalten (i, u, l, t), folgen solche mit Strichen und nach rechts gerichteten Kurven (n, m, h, k, p), dann solche mit linksgerichteten Kurven (o, e, c) usw. Wird gleich mit Wörtern oder Sätzen begonnen, dann ist darauf zu achten, daß sie zunächst nur aus einfachen Elementen zusammengesetzt sind.

Der Schreibunterricht sollte zu einem fortgeschrittenen Zeitpunkt einige praktische Hilfen für den Alltag geben. Dazu gehört z.B. die Anleitung zur Gestaltung verschiedener Briefformen mit Adresse, Absender, Datum, Anrede und Schluß sowie zum Ausfüllen der gebräuchlichsten Formulare.

Abschließend ist zu sagen, daß das Schreibenlernen weitaus mehr als nur einen technischen Prozeß darstellt. Es fördert gleichzeitig Ordnung, Sauberkeit und schöpferische Gestaltung und erfordert deshalb einen wesentlich größeren Energieaufwand als das Lesenlernen. So bezeichnet Bonanni das Schreiben als "a psychical and intellectual impulse" und "a comprehensive exercise of culture and intelligence" (BONANNI, 1971 b, S. 191). Er schließt, daß bei Betonung des "expressiven" Schreibens im Alphabetisierungsunterricht Fibeln überflüssig und die Gefahr des sekundären Analphabetismus beträchtlich verringert würden (vgl. BONANNI, 1971 b, S. 192). Diese Argumentation hat einiges für sich, kann doch ein Schreibkundiger automatisch auch lesen - was umgekehrt nicht gilt. Allerdings darf man auch keine allzu großen Erwartungen hinsichtlich des schöpferischen Selbstausdrucks eines gerade Schreiben Lernenden hegen und darauf den ganzen Unterricht aufbauen; auch rein "rezeptive" Leseübungen dürften ihren didaktischen Sinn bei der Alphabetisierung haben.

#### 4.6.1.3. Rechnen und andere Fächer

Fast in jedem Alphabetisierungsprogramm wird neben Lesen und Schreiben auch Rechnen gelehrt. In der englischsprachigen Literatur wird daher oft von den "Three R's" (= reading, writing, reckoning) gesprochen. Es soll hier nicht näher auf die Methodik des Rechenunterrichts eingegangen werden; festzuhalten ist nur, daß dieser Unterricht in der Regel einfaches Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren vermittelt (vgl. SAUTOY, 1966, S. 72 f). Wichtig ist für den Unterricht die Berücksichtigung der schon vorhandenen praktischen Erfahrung mit Zahlen sowie der sozioökonomischen Umwelt der Teilnehmer. Denn: "Most illiterates already use some mathematics in their daily activities, but their competence is limited by an inability to read and write numbers. Thus, mathematics teaching in project programmes consists partly of drilling the learner in recognizing and reproducing numerals and partly in expanding his ability to manipulate them for practical purposes." (VISCUSI, 1971, S. 16; vgl. auch VALDERRAMA, 1962, S. 21)

Praktisch immer wird versucht, die Beispiele für den Rechenunterricht aus der Arbeitswelt und dem Alltag der Teilnehmer zu nehmen und dadurch Motivation und praktischen Nutzen zu steigern. Besonders systematisch geschieht dies in den UNESCO-Projekten der "funktionalen Alphabetisierung" (vgl. VISCUSI, 1971, S. 16; UNESCO, 1972 b; UNESCO, 1973, S. 107-109).

Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, daß im Rahmen von Alphabetisierungsprogrammen nicht immer nur Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet, sondern öfters auch weitere Primarschulfächer sowie praktische Kenntnisse zur Verbesserung des Lebensstandards vermittelt werden (vgl. oben, S. 144 f). Die dabei angewandten Methoden sind sehr vielfältig, so daß sie hier nicht näher geschildert werden können. Der Anschaulichkeit halber seien aber die üblichen Zusatzfächer ihrer Häu-

figkeit nach aufgezählt, wie sie aus einer Fragebogenaktion aus dem Jahre 1964 hervorgingen:<sup>1)</sup>

- Hygiene und Einrichtung sanitärer Anlagen
- Staatsbürger- und Sozialkunde
- Religion und Ethik
- Landwirtschaft
- Allgemeine Wirtschaft und Hauswirtschaft
- Geographie und Geschichte
- berufsbezogene Fächer
- naturwissenschaftliche Fächer
- Säuglingspflege
- Handarbeit und Freizeitgestaltung
- künstlerische Fächer
- Politik
- Sport

(Vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXXII)

#### 4.6.2. Unterrichtsformen

Nachdem der erste Teil des Abschn. 4.6. sich mit den Lehrmethoden und den verschiedenen Fächern des Alphabetisierungsunterrichts beschäftigt hat, sollen nun die möglichen Unterrichtsformen mit ihren jeweiligen Möglichkeiten und Bedingungen, Vor- und Nachteilen behandelt werden. Mit dem Begriff "Unterrichtsform" ist dabei die Kombination zwischen Lehrmedium (personale Vermittlung durch eine Lehr-

---

1) 77 % der antwortenden Länder hatten den Stoff ihrer damaligen Alphabetisierungskurse über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus ausgedehnt (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXXII).

kraft oder mediale durch Rundfunk oder Fernsehen) und Teilnehmerorganisation (Einzel- oder Klassenunterricht) gemeint. Unter den dabei möglichen vier Kombinationen ist der Klassenunterricht mit einem persönlich anwesenden Lehrer die häufigste Alphabetisierungsform. Daneben gibt es den Einzelunterricht nach der "Each-One-Teach-One"-Methode. Rundfunk und Fernsehen als unpersönliche Lehrmedien werden mit zunehmender Häufigkeit eingesetzt; die Zuhörer bzw. Zuschauer können dabei sowohl einzeln als auch in organisierten Gruppen unterrichtet werden.<sup>1)</sup>

#### 4.6.2.1. Klassenunterricht

Beim Einsatz von persönlich unterrichtenden Lehrkräften ist der Klassenunterricht offensichtlich ökonomischer als Einzelunterricht. Die Teilnehmerzahl sollte aber aus pädagogischen Gründen bei höchstens 20 bis 30 liegen (vgl. GRAY, 1956, S. 159; BOESCH U.A., 1965, S. 57; SAUTOY, 1966, S. 112). Sofern einige zusätzliche Empfehlungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Teilnehmergruppen beachtet werden und gut ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sind, dürfte der Klassenunterricht die geeignetste Form der Alphabetisierung sein, da er die Regelmäßigkeit des Lernens fördert und durch die sozialen Anreize in der Gruppe die Motivation steigert (vgl. NEIJS, 1954, S. 63 f; BOESCH U.A., 1965, S. 57).

Ganz allgemein läßt sich sagen, daß die Alphabetisierung umso wirksamer ist, je homogener die Teilnehmergruppen sind. Dies betrifft z. B. ihr Alter und Geschlecht, ihren Beruf und Wohnsitz (Stadt - Land)

---

1) Auf die spezielle Unterrichtsform, die bei der Selbstinstruktion vorkommt und die sich in dieses Schema schlecht einordnen läßt, wird in Abschn. 4.7.3. eingegangen werden.

sowie eventuelle alphabetische Vorkenntnisse (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 28; UNESCO, 1973, S. 164 f). Homogene Gruppen sind deshalb günstiger, weil bei ihnen Lehrmethoden und -mittel ganz speziell auf die jeweiligen Bedürfnisse und Erfahrungen abgestimmt werden können. Auch andere Faktoren können eine Rolle spielen; so wollten z.B. in Indonesien die Älteren nicht zugleich mit den Jüngeren unterrichtet werden, weil das offenbar für sie einen Statusverlust bedeutet hätte (vgl. "LITERACY CAMPAIGN IN INDONESIA", 1953, S. 128). In Indien wurde die Erfahrung gemacht, daß eine Unterteilung der Klassen nach Altersgruppen günstig ist, da Motivation und Gedächtnis je nach Alter verschieden sind und so den Lernprozeß unterschiedlich beeinflussen (vgl. MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 20). Auf die Unmöglichkeit, in manchen islamischen Gebieten Männer und Frauen gemeinsam zu alphabetisieren, ist schon hingewiesen worden (vgl. oben, S. 40).

Schließlich ist auf Schwierigkeiten bei der räumlichen und zeitlichen Koordinierung der Mitglieder einer Alphabetisierungsklasse hinzuweisen. Die Einigung auf eine einheitliche zeitliche Anordnung der Unterrichtsstunden dürfte insbesondere bei Teilnehmern aus verschiedenen Berufsgruppen nicht immer einfach sein. Auch hier kann die Einteilung in entsprechend homogene Klassen Abhilfe schaffen. Schwerwiegender sind die häufig recht weiten Anmarschwege in dünn besiedelten Gebieten; oft kommt noch ein Mangel an geeigneten Unterrichtsräumen und -einrichtungen hinzu, der die räumliche Koordinierung erschwert. (Vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 57) Sind diese Probleme nicht zu lösen, so muß die Klassengröße entsprechend reduziert oder Einzelunterricht - durch Instruktoren oder technische Medien - erteilt werden.

Eine Sonderform des Klassenunterrichts - für die allerdings das Wort "Unterricht" unpassend ist, da nicht im eigentlichen Sinne unterrichtet wird - stellt das sogenannte Gruppenlernen dar. Eine UNESCO-Publi-



kation beschreibt diese Lernform folgendermaßen: "By group learning is meant the involvement of learners as a group in adult literacy instruction. Group discussion is used in the Experimental World Literacy Programme's pilot projects, and also in the Paulo Freire method<sup>1)</sup>, mainly to draw out of the learners a definition of learning problems and to engage them in seeking solutions. In theory, at least, the bulk of what is learned is not taught, but discovered by the learners; the teacher or animator functions as a guide in this process. Group learning seems particularly suited to adults, especially those who lack any experience of formal education ..." (UNESCO, 1972 a, S. 79)

#### 4.6.2.2. Each-One-Teach-One-Methode

Die bekannteste Methode, die auf Einzelunterricht basiert, ist die von Laubach in den 30er-Jahren entwickelte "Each-One-Teach-One"-Methode (vgl. hierzu z.B. LAUBACH, 1960; LAUBACH und LAUBACH, 1960). Sie ist ebenfalls stark verbreitet, kommt aber insbesondere in lokal begrenzten, weniger systematisch organisierten Programmen oder als zusätzliches Verfahren zur Anwendung (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 56). Laubach selbst führt (1960) 274 Sprachen und 96 Länder an, in denen seine Methode bisher eingesetzt wurde (vgl. LAUBACH und LAUBACH, 1960, S. 321-327).

Am Anfang der Laubach-Methode steht allerdings noch kein Einzelunterricht; zuerst werden nämlich Schlüsselwörter von einigen ausgewählten Analphabeten unter Anleitung eines Lehrers gelernt. Zu diesem Zweck werden fünf bis zehn Wörter, die möglichst alle Lautzeichen einer

---

1) Zur Paulo Freire-Methode vgl. oben S. 158 f; auch der philippinische "lead sentence approach" geht ähnlich vor (vgl. SANTIAGO und MADAYAG, 1972).

Sprache enthalten, mit entsprechenden Illustrationen auf Karten gedruckt. Die einzelnen Silben dieser Wörter sollen in verschiedenen Kombinationen neue sinnvolle Wörter ergeben. Der Hauptschritt, der der Methode ihren Namen gegeben hat, folgt dann: "Jeder Analphabet, dem ... eines der Schlüsselwörter eingeprägt wurde, erhält die Aufforderung, das Gelernte - jetzt als 'Lehrer' - auch anderen beizubringen. Beherrscht er die Schlüsselwörter, so erhält er ein erstes, zweites und weitere Lesehefte, mit denen er ebenso zu verfahren hat." (HAUSMANN, 1967, S. 44)

Diese Methode beinhaltet eine Art "Schneeballsystem", da jeder Neualphabet einem oder mehreren Analphabeten das gerade erworbene Wissen vermittelt und diese es wieder weitervermitteln sollen usw. (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 56). Es ist übrigens auch möglich, daß die erste Stufe der gemeinsamen Instruktion durch eine ausgebildete Lehrkraft entfällt; es wird dann einfach an die Gebildeten in einem Land appelliert, jeweils mindestens einen Analphabeten zu unterrichten (vgl. LEDON, 1960, S. 253 f). Das System, daß jeder Neualphabet sich einen "Schüler" sucht, kann übrigens auch umgekehrt werden: In Nord-Rhodesien wurde schon früh ein Verfahren mit Erfolg angewandt, bei dem sich entsprechend motivierte Analphabeten ihrerseits an Freunde oder Bekannte mit der Bitte wenden, ihnen Lesen und Schreiben beizubringen (vgl. HAY, 1949, S. 12-16).

Die Vorteile der "Each-One-Teach-One"-Methode sind unmittelbar einsehbar:

- Da diese Methode - von der Anfangsphase abgesehen - auf freiwilligen Aktivitäten aufgebaut ist, ist sie die wohl billigste Methode überhaupt.
- Aus demselben Grund werden den Primarschulen keine Lehrer entzogen bzw. die Schullehrer nicht zusätzlich belastet.
- Die persönliche Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem ermöglicht einen individuell abgestimmten Lehrstil und fördert somit die Motivation.

- Minderwertigkeitsgefühle können durch den individuellen Rahmen leicht überwunden werden; die durch den Gruppenunterricht möglicherweise entstehenden Frustrationen entfallen.
- Die Freude an der gegenseitigen Hilfe und der Mitteilung neuerwerbener Kenntnisse wird gefördert.  
(Vgl. NEIJS, 1954, S. 65 f; BOESCH U.A., 1965, S. 56)

Diesen Vorteilen stehen allerdings auch gewichtige Nachteile gegenüber:

- Die Gefahr, daß nach anfänglichem Enthusiasmus die Motivation bei "Lehrer" und/oder "Schüler" nachläßt, ist sehr groß, da die Methode per se keine Regelmäßigkeit oder Institutionalisierung beinhaltet.
- Da ein Neualphabet nie mehr unterrichten kann, als er selbst erfaßt hat, entsteht eine Tendenz zur sukzessiven Verschlechterung des Lernerfolgs.
- Die Methode ist in besonderem Maße abhängig von einer voll funktionierenden Organisation des Nachschubs an gutem Lehr- und Follow-up-Material, da dieses - bei den völlig unqualifizierten Instruktooren - die Hauptlast des Unterrichts tragen muß.  
(Vgl. NEIJS, 1954, S. 66; BOESCH U.A., 1965, S. 56;  
HAUSMANN, 1967, S. 44)

Der Vergleich zwischen Klassen- und Einzelunterricht kann nicht generell zugunsten der einen oder anderen Unterrichtsform ausfallen. Es scheint eher, daß sich die "Each-One-Teach-One"-Methode für die Grundalphabetisierung besser eignet, der Klassenunterricht dagegen für die Vertiefung der Kenntnisse und die Follow-up-Stufe. Je stärker und ausdauernder die Motivation ist, desto länger kann der Einzelunterricht beibehalten werden. Schwächt sich die Motivation ab oder ist sie von Anfang an nicht sehr groß, kommt eher der Klassenunterricht mit seinen vielfachen stimulierenden Möglichkeiten in Frage. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 66 f; BOESCH U.A., 1965, S. 56 f)

#### 4.6.2.3. Radio und Fernsehen

Nach den Formen des persönlichen Unterrichts soll nun noch die Alphabetisierung durch ein technisches Medium besprochen werden. Als solches Medium kommen Radio und Fernsehen in Frage. Es ist darauf hinzuweisen - in diesem Zusammenhang aber nicht weiter zu behandeln -, daß diese Medien im Rahmen der Alphabetisierung nicht nur für den Unterricht eine Rolle spielen, sondern auch für Zwecke der Propaganda (vgl. oben S. 139), der Lehrerausbildung (vgl. oben, S. 120) und des Follow-up (vgl. unten, Abschn. 4.8.2.) nutzbringend eingesetzt werden können. (Vgl. zum folgenden insbesondere MADDISON, 1971; daneben auch HALLS, 1953, S. 72 f; THAPAR, 1959, S. 31 f; BEHRMANN, 1960; BEHRENS, 1964; NITSCH, 1964; BOESCH U.A., 1965, S. 57; BURNET, 1965, S. 41-48; HEIDERMAN, 1965, S. 168-173; PAIVA E SOUZA, 1965; UNESCO, 1965, S. 31; CEBALLOS, 1966, S. 15 f und 19 f; CORTRIGHT, 1966, S. 178 f; SAUTOY, 1966, S. 92-94; HAUSMANN, 1967, S. 44 f; "RADIO AND TV", 1970; UNESCO, 1972 a, S. 80-83; BAUMHAUER, 1973)

Der wohl früheste Versuch, Alphabetisierung über den Rundfunk zu betreiben, wurde von Pater Salcedo 1948 in Kolumbien unternommen. Sein "Radio Sutatenza" wurde bald zu einem der größten Bildungsrundfunkunternehmen in der Welt.

Seit jüngster Zeit hat diese Form der Alphabetisierung großen Aufschwung genommen, da mit der Entwicklung und Verbreitung von Transistorradios die Empfangsgeräte billiger, netzunabhängig und weniger anfällig gegenüber technischen Defekten geworden sind. Der Rundfunk kann als rein auditives Medium den visuellen Inhalt der Alphabetisierung nicht vermitteln und ist somit auf die Mithilfe von Moderatoren auf der Empfängerseite angewiesen.<sup>1)</sup> Die Rundfunkalphabetisierung

---

1) Ein Experiment in Malaya aus dem Jahre 1954 zeigt allerdings, daß der Leseunterricht per Rundfunk auch ohne Monitoren möglich ist. Die Zuhörer bekamen lediglich Fibeln als ergänzendes Instruktionsmaterial zu den Sendungen. Der Drop-out betrug allerdings schon nach der halben Kurszeit 87 % (!), was auf eine ungünstige Sendezeit und zu große zeitliche Ausdehnung des Kurses zurückgeführt wurde. (Vgl. WILLIAMS, 1955) Soll zusätzlich zum Lesen auch Schreiben unterrichtet werden, dürfte ein Monitor für Anleitung und Korrektur unentbehrlich sein.

findet demnach normalerweise in organisierten Gruppen statt. Ebenso ist die (seltene) Spezialform der "Radiovision", wo Rundfunksendungen durch Filmstrips oder Diareihen ergänzt werden, schon wegen des Aufwands an technischen Geräten und deren Bedienung nur in Gruppen möglich.

Demgegenüber ermöglicht die Alphabetisierung per Fernsehen sowohl Einzel- wie auch Gruppenlernen. Die Möglichkeit des isolierten Zuschauens beim Fernsehen kann besonders in Ländern mit niedriger Alphabetenquote viele zusätzliche Teilnehmer, die sich scheuen, ihre Unkenntnis öffentlich zu zeigen, motivieren (vgl. BURNET, 1965, S. 47). Obwohl das Fernsehen als audiovisuelles Medium geradezu ideal für die Vermittlung einer Fertigkeit erscheint, die auf der Kombination audiotiver (Laute) und visueller (Buchstaben) Elemente beruht, ist es als Alphabetisierungsmedium noch nicht sehr verbreitet. Dies dürfte an den hohen Kosten für Sender und Empfänger, an der geringen Reichweite der Sender und an der Abhängigkeit der Empfänger von der Stromversorgung liegen. Wahrscheinlich wird sich aber auch hier durch die Entwicklung billiger und batteriegespeicherter Empfangsgeräte eine baldige Änderung vollziehen.

Viele Argumente sprechen für den Einsatz von Rundfunk und Fernsehen beim Alphabetisierungsunterricht:

- Es findet eine Multiplikatorwirkung hinsichtlich des Lehrerpotentials statt, da nur wenige Lehrkräfte für beliebig viele Teilnehmer erforderlich sind.
- Es können die besten Methoden und Lehrkräfte zum Einsatz kommen.
- Räumliche Entfernungen können (zumindest beim Rundfunk) mühelos überbrückt werden, so daß auch abgelegene Gebiete erreicht werden können.
- Wegen der geringen Anforderungen an die Moderatoren auf der Empfängerseite schafft ihre Rekrutierung kaum Probleme; sie können direkt über Radio oder Fernsehen instruiert werden.
- Die Sendungen können häufig und zu verschiedenen Tageszeiten wiederholt werden, so daß für die Teilnehmer kaum zeitliche Probleme entstehen.

- Durch die Attraktivität technischer Medien wird die Teilnahmemotivation gesteigert; vielfältige Möglichkeiten zur interessanten Gestaltung bestehen und sind geeignet, die Motivation zu erhalten.
- Im Falle des Rundfunks sind die erforderlichen Einrichtungen (Sender und Empfänger) oft schon im voraus vorhanden und erfordern somit kaum zusätzliche Investitionen.
- Beide Medien lassen sich in vielseitiger Art für "follow-up" und allgemeine Weiterbildung einsetzen.

Wie jede Unterrichtsform, so haben aber auch Radio und Fernsehen ihre Probleme:

- Die Wartung und Reparatur der Empfangsgeräte erfordert einen gut organisierten technischen Service.
- Die Rundfunk- oder Fernsehalphabetisierung wird erst bei hohen Teilnehmerzahlen ökonomisch.
- Bei unzureichender Programmgestaltung besteht die Gefahr der Multiplikation schlechter Lehrqualität.
- Die Redundanz der Teilnehmer ist nicht gewährleistet und erschwert die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse und Interessen.
- Der Drop-out ist relativ unkontrollierbar.
- Beim Fernsehen entstehen außerordentlich hohe Kosten; dieses Medium ist außerdem wegen der Abhängigkeit vom Stromnetz auf die größeren Städte beschränkt.
- Der Zuhörer bzw. Zuschauer hat keinen Einfluß auf die Auswahl und Gestaltung des Lehrstoffes; fehlende Auswahlmöglichkeit und flüchtiger Eindruck drängen das eigene Denken zurück.

Trotz all dieser Probleme wurde nachgewiesen, daß die Alphabetisierung durch Radio und Fernsehen bessere Erfolge als die herkömmlichen Unterrichtsformen zeitigen kann: In Jamaica waren beim Einsatz von Rundfunk und Fernsehen der Drop-out geringer, der Lernprozeß schneller und die erzielten Abschlußnoten besser als beim direkten persona-



len Unterricht (vgl. MARTIN, 1970, S. 10). Auch Maddison stellt aufgrund seiner breit angelegten Untersuchung fest, daß der Drop-out im allgemeinen erstaunlich niedrig liegt (10 bis 30 %); in manchen Fällen steigt die Teilnehmerzahl sogar während des Kurses (vgl. MADDISON, 1971, S. 30).

Der optimale Erfolg der Radio- und Fernsehalphabetisierung scheint allerdings von der Berücksichtigung einiger Faktoren abzuhängen. So muß wegen der Multiplikatorwirkung bei Planung, Entwicklung und Evaluierung der Programme mit äußerster Sorgfalt vorgegangen werden. Schriftliches Begleitmaterial zu den Sendungen ist erforderlich und sollte gut auf diese abgestimmt sein. Für den Monitor ist eine kurze Ausbildungsphase vor Beginn des Kurses zu empfehlen. Insbesondere für Einzelhörer oder -zuschauer ist es wichtig, daß die Sendungen möglichst oft zu verschiedenen Tageszeiten wiederholt werden, damit jeder Teilnehmer die Gelegenheit hat, sie zu hören bzw. zu sehen.

Zur Frage der individuellen oder Gruppenteilnahme ist zu konstatieren, daß die Mitglieder von Lerngruppen zweifellos den größeren Nutzen von den Sendungen haben. Sie können zusätzliche Anleitung und Erläuterungen erhalten und in Diskussionen nach der Sendung den Stoff vertiefen. Da es sich bei Rundfunk und Fernsehen naturgemäß um einen einseitigen Kommunikationsvorgang handelt, sollte ein "feedback" von den Teilnehmern zum Sender organisiert werden. Dies kann durch Zuschriften der Zuhörer bzw. Zuschauer an die Programmredaktion geschehen; diese werden dann entweder einzeln durch Briefe oder kollektiv in Teilnehmerzeitschriften oder in den Sendungen selbst beantwortet.

Ein technisch-organisatorisches Problem ist die Versorgung mit Empfangsgeräten und ihre Wartung und eventuelle Reparatur. Die Geräte sollten den Teilnehmergruppen verbilligt angeboten oder geschenkt werden. Obwohl dies in vielen Fällen geschieht, bleibt das Problem der Wartung und Reparatur nicht selten ungelöst. Es sollte deshalb

versucht werden, einen technischen Service aufzubauen; daneben sollten aber die Monitoren in einfachen technischen Handgriffen ausgebildet und mit den erforderlichen Ersatzteilen und Batterien ausgerüstet werden.

#### 4.7. Lehr- und Lernmittel

Die ausreichende Versorgung mit geeignetem Lehrmaterial wird als wesentliche Erfolgsvoraussetzung bei der Alphabetisierung angesehen. (Vgl. ECOSOC, 1963, S. 43; zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 49; BURNET, 1965, S. 55; HEIDERMAN, 1965, S. 59). Das Problem der Lehr- und Lernmittel steht in engem wechselseitigem Zusammenhang mit der im vorangegangenen Abschn. 4.6. behandelten Frage der Unterrichtsmethode und -form; beide Aspekte müssen gut aufeinander abgestimmt werden, um einen möglichst großen Alphabetisierungserfolg zu ermöglichen. Und so wie bei der Wahl der Lehrmethode so sollte sich auch die Gestaltung und der Einsatz des Lehrmaterials nach der Qualifikation der verfügbaren Lehrkräfte richten.

Das wichtigste Lehrmittel bei der Alphabetisierung ist die Fibel, die die Grundlagenkenntnisse des Lesens - und oft auch des Schreibens - vermittelt; bei fortschreitendem Unterricht wird sie ergänzt durch Lesebücher. Aufgrund der zentralen Bedeutung von Fibeln und Lesebüchern wird ihrem Aufbau und ihrer Gestaltung der breiteste Raum in diesem Abschnitt gewidmet. Danach werden audiovisuelle und andere Lernhilfen sowie neuere Entwicklungen auf dem Lernmittelsektor besprochen werden. Abschließend wird noch kurz auf die technisch-organisatorischen Probleme von Produktion und Verteilung des Lehrmaterials einzugehen sein.

### ..7.1. Fibeln und Lesebücher

Obwohl Lesematerial für Anfänger und solches für Neuleser schwierig voneinander abzugrenzen ist, da zwischen ihnen nur graduelle Unterschiede bestehen, soll in diesem Abschnitt nur das beim eigentlichen Lese- und Schreibunterricht benutzte Material behandelt werden; Lese- und Schreibstoff für Neualphabeten wird im nächsten Abschnitt (4.8.) zur Sprache kommen.

Kein Alphabetisierungskurs sollte begonnen werden, solange noch keine speziellen Fibeln für Erwachsene vorhanden sind (vgl. VALDERRAMA, 1962, S. 13). Übereinstimmend wird davor gewarnt, für den Schulunterricht konzipierte Lehrbücher zu verwenden (vgl. HAY, 1949, S. 11; SAUTOY, 1958, S. 84; ECOSOC, 1963, S. 43, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 50; HEIDERMAN, 1965, S. 146; UNESCO, 1965, S. 30). Den bei der Entwicklung und Konstruktion von Fibeln ("primers") zu berücksichtigenden Prinzipien sind die folgenden Ausführungen gewidmet. Sie gelten grundsätzlich auch für die beim Alphabetisierungsunterricht in einem späteren Stadium zu benutzenden Lesebücher. (Vgl. zum folgenden insbesondere NEIJS, 1954, S. 18-24; 78-82 und 88 f; SPAULDING, 1959 a; NEIJS, 1961; LAWLER, 1962, S. 90-93; BOESCH U.A., 1965, S. 49-52; BURNET, 1965, S. 55-58; daneben auch NOTEBAART, 1951; GRAY, 1956, S. 164-166; VALDERRAMA, 1962, S. 16 f; HEIDERMAN, 1965, S. 146-148; SAUTOY, 1966, S. 75-79; "CREPAL ...", 1972; UNESCO, 1972 a, S. 75 f; UNESCO, 1973, S. 37 f und 118-121)

Der erste Schritt bei der Entwicklung einer Alphabetisierungsfibel sollte in der Aufstellung eines geeigneten Vokabulars bestehen. Hierzu gehört zunächst die Häufigkeitszählung von Wörtern der jeweiligen Umgangssprache, durch die die bekanntesten und vertrautesten Wörter ausgewählt werden können (vgl. EAST, 1959 a). Die auf diese Weise erhaltene Wortliste wird dann nochmals nach verschiedenen Kriterien

durchgegangen - z.B. nach pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten, nach Inhalt, Bedeutung und praktischer Relevanz. Insgesamt wird für eine Fibel bzw. Fibelserie ein Vokabular von 200 bis 250 Wörtern benötigt.

Es empfiehlt sich, mit den einfachsten Buchstaben, Silben bzw. Wörtern zu beginnen und den Schwierigkeitsgrad langsam zu steigern. Eine gute Abstufung der Fibel - möglichst auch äußerlich erkenntlich durch eine Unterteilung in mehrere kleine Hefte (Fibelserie!) - ist sehr wichtig für die Lernmotivation und damit für einen gleichmäßigen Lernfortschritt. Nach der Anfängerfibel bzw. -fibelserie wird in der Regel zu Lesebüchern übergegangen, die ein erweitertes Vokabular auf höherer Schwierigkeitsstufe bieten und damit mehr Routine im Lesen einfacher Texte vermitteln.

Die Sprache der Fibel sollte möglichst einfach und klar sein. Bei der Einführung von Sätzen wird am besten mit ganz kurzen Sätzen - bestehend aus einsilbigen Wörtern - begonnen. Wie die Wortschwierigkeit, so wird auch die Satzlänge allmählich gesteigert; sie sollte aber zunächst auf eine Zeile beschränkt bleiben, um den für Anfänger schwierigen Zeilensprung zu vermeiden.

Sehr wichtig ist, daß der Inhalt der Fibern und Lesebücher dem praktischen Leben der Teilnehmer und ihrer alltäglichen Umwelt entnommen wird und ihre Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt. Ein Inhalt z.B., der auf einen städtischen Kontext zurechtgeschnitten ist, stößt bei Landbewohnern auf Unverständnis und verhindert den Lernerfolg. Optimal wäre es, wenn für jede sozioökonomische Gruppe ein spezielles Lesematerial geschaffen werden könnte. Dies ist allerdings in der Praxis selten möglich; besonders die Massenkampagnen alten Stils leiden unter einer mangelnden Flexibilität und Unangepaßtheit der

Lehrmittel (vgl. WHARTON, 1965, S. 209 f; DJAWIED, 1969, S. 121-124; RAUF, 1970, S. 61). Im allgemeinen gilt die Regel, daß je elementarer die Alphabetisierungsstufe ist, desto stärker das Lesematerial in seinem Inhalt an die jeweilige Teilnehmergruppe anpaßt werden sollte (vgl. EAST, 1959 b, S. 234). Immer muß darauf geachtet werden, daß die Inhalte den psychischen Merkmalen des erwachsenen Analphabeten angemessen sind. Geschichten, die nützliche Ratschläge für Hygiene, Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft usw. einbeziehen, dürften in den meisten Fällen auf großes Interesse stoßen und verbinden darüber hinaus die Alphabetisierung mit der Gesamtentwicklung.

In den häufigen Fällen, wo mit Lesen und Schreiben auch die Grundkenntnisse der Arithmetik vermittelt werden sollen, müssen entsprechende Inhalte mit in die Fibeln aufgenommen werden. Dazu gehören die Zahlen bis 100, die Darstellung der vier Grundrechenarten sowie der gebräuchlichen Maß- und Währungssysteme. Die traditionelle Zählweise der jeweiligen Adressatengruppe ist dabei besonders zu beachten. In manchen Fällen haben sich spezielle Rechenfibeln als günstig erwiesen.

Im Zusammenhang mit der äußeren Gestaltung der Fibeln und Lesebücher ist zunächst die Druckgröße von Bedeutung. Es hat sich bewährt, mit einem großen und weit auseinanderstehenden Druck zu beginnen und allmählich zu kleinerem und engerem Druck überzugehen. Illustrationen sollten ein Viertel bis eine Hälfte der Fibelfläche einnehmen. Insbesondere im ersten Teil der Fibel sind zahlreiche Bilder günstig, um neue Buchstaben oder Wörter zu veranschaulichen und so das Lernen zu erleichtern. Prinzipiell sind vor der Gestaltung der Illustrationen wahrnehmungspsychologische Untersuchungen notwendig, um die günstigste Art der Darstellung herauszufinden. In den meisten Fällen werden einfache Strichzeichnungen ohne Schattierungen, Perspektive

und allzuvielen Details - aber auch naturgetreu wiedergegebene Fotografien - gut aufgefaßt. Der Gebrauch von Farbe und die Darstellung von Tätigkeiten erhöhen den "Anmutungscharakter" der Bilder. Auch bei den Illustrationen ist es wichtig, daß sie die vertraute Umwelt der Teilnehmer berücksichtigen. Das Format der Fibeln und Lesebücher sollte einerseits genügend groß sein, um eine übersichtliche Anordnung von Text und Illustrationen zu ermöglichen, andererseits aber auch handlich genug, damit die Teilnehmer die Hefte oder Bücher nicht nur leicht zum Unterricht transportieren, sondern auch in ihrer Freizeit mit sich führen können.

Bevor die Fibeln und Lesebücher endgültig produziert werden, sollte ein Pretest erfolgen. Neijs empfiehlt dabei zwei Stufen: Zuerst Testen des Entwurfs in einer kleinen Gruppe und dann Anwendung des verbesserten Entwurfs als erste Auflage bei einem möglichst repräsentativen Querschnitt von Adressaten sowie gleichzeitige Begutachtung durch verschiedene Experten (vgl. NEIJS, 1961, S. 108). Auch nach erfolgtem endgültigen Druck sollte das Lesematerial in seiner Effizienz laufend überprüft und verbessert werden. Dies geschieht am besten durch kontrollierte Experimente, bei denen verschiedene Klassen unterschiedliche Fibeln und Lesebücher erhalten (vgl. NEIJS, 1961, S. 110 f).

#### 4.7.2. Ergänzende Lehrmittel und Lernhilfen

Zusätzliche Unterrichtsmittel und -medien, die Fibeln und Lesebücher ergänzen, sind für die Alphabetisierung unentbehrlich. Sie reichen von einfachen "flash cards" bis zum Fernsehen. (Vgl. zum folgenden insbesondere GRAY, 1956, S. 115, 159-166, 261 f et pass.; BOESCH



U.A., 1965, S. 52 und 115; HEIDERMAN, 1965, S. 158-162; daneben auch NEIJS, 1954, S. 79 und 83; THAPAR, 1959; NEIJS, 1961, S. 14 f; UNESCO, 1965, S. 31; SAUTOY, 1966, S. 89-94; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 67; BÜSE, 1968, S. 123; BHOLA, 1970, S. 70-72; UNESCO, 1970 a, S. 78-81; CARLSON, 1971; DUTTON und SEAMAN, 1971; UNESCO, 1972 a, S. 76 f)

Das einfachste und wohl wichtigste Hilfsmittel beim Klassenunterricht ist die Wandtafel. "Sie ist nicht nur billig in der Herstellung und im Gebrauch, ihre Handhabung erfordert wenig Übung und kann in einer Vielfalt im Unterricht verwendet werden wie kaum ein anderes Hilfsmittel." (HEIDERMAN, 1965, S. 161) Als Ersatz für die normale Wandtafel kommt auch häufig der Flanellograph zur Anwendung. Er besteht aus einer einfachen Holztafel, die mit einem Tuch bespannt ist, auf das Papier- oder Kartonstücke geheftet werden. Der Flanellograph entlastet den Lehrer und erlaubt mit einfachen Mitteln farbige und bildliche Demonstrationen. Wandtafel wie Flanellograph sind geeignet, die Lernenden zur aktiven Beteiligung anzuregen.

Eine besonders einfach herzustellende Lernhilfe sind Alphabetisierungskarten, die als Vorbereitung auf die Fibel dienen oder parallel zu dieser eingesetzt werden können. Sie bestehen aus Kartonstücken, auf die Buchstaben, Silben, Wörter, Sätze oder Zahlen - eventuell mit Illustrationen - geschrieben sind. Sogenannte "flash cards" werden in allmählich reduzierter Zeitdauer den Teilnehmern dargeboten und sollen dadurch die Schnelligkeit des Erkennens von Schrifteinheiten steigern. Durch "construction cards", die ebenfalls aus Schriftelementen bestehen, wird das Zusammensetzen und Zerlegen von Einheiten geübt. Entsprechend gestaltete größere Karten können zu Fibern zusammengesetzt werden, wobei dann die strenge Unterscheidung zwischen Karten und Fibel hinfällig wird (vgl. WORLD EDUCATION, 1970 und 1973, S. 6 f).

Ein weiteres Hilfsmittel für den Unterricht sind Plakate. Sie können ähnlich wie Karten Schrifteinheiten darbieten, ermöglichen aber auch durch ihre größere Fläche die Darstellung komplexerer Zusammenhänge. Große Bilder - eventuell auch Fotografien - auf den Plakaten dienen der Veranschaulichung des Textes, der Motivierung und der Vermittlung praktischer Kenntnisse.

Nach diesen einfachen, aber wirksamen Lehrmitteln, die alle auch am Ort selbst hergestellt werden können, sollen nun noch technisch kompliziertere Unterrichtsmittel und -medien erwähnt werden. Auf Rundfunk und Fernsehen als primäre Alphabetisierungsmedien wurde schon in einem vorangegangenen Abschnitt eingegangen (vgl. oben, Abschn. 4.6.2.3.). Nachzutragen ist hier noch, daß diese beiden Medien nicht nur als Hauptträger, sondern auch als Ergänzung des Unterrichts eingesetzt werden können. Sie sind geradezu ideal dafür geeignet, einen motivierenden Rahmen für den Alphabetisierungsunterricht abzugeben. Die Grenze zwischen Instruktion und Unterhaltung ist dabei fließend; die Gelegenheit zur Vermittlung nützlichen Wissens sollte ergriffen werden, da sie die Teilnehmer dazu bringen kann, die Alphabetisierung im Zusammenhang mit praktischem Fortschritt zu sehen.

Teils zur direkten Instruktion, teils zur Information und Unterhaltung können auch Filme, Filmstreifen und Dias beitragen. Dias und Filmstreifen - letztere bestehen aus einer Reihe von stehenden Bildern - dienen der Veranschaulichung des Gelernten oder zeigen den Lernstoff, wie er ähnlich auf Karten oder in Fibeln enthalten ist; auch zur Vermittlung praktischer Kenntnisse werden sie gerne verwendet (vgl. COOMASSIE, 1957, S. 41 f). Der besondere Vorteil besteht in der Attraktion dieser Lehrmittel, die in der Regel eine große Aufmerksamkeit und Konzentration der Teilnehmer bewirken. Noch günstiger als Dias und Filmstreifen scheint die Anwendung eines Epi-

diaskops zu sein, da dieses kein vorgefertigtes Material erfordert und flexibel je nach der aktuellen Situation eingesetzt werden kann. Mit diesem Hilfsmittel wurde schon sehr erfolgreich experimentiert (vgl. TERRISSE, 1952, S. 34 f; UNESCO, 1955, S. 7). Filme werden hauptsächlich zur Ergänzung des Alphabetisierungsunterrichts durch interessante allgemeinbildende und nützliche Informationen angewandt (vgl. UNESCO, 1952; O'KELLY, 1959/60, S. 25; UNESCO, 1968 a, S. 58). Sie können aber auch direkt Lesen und Schreiben unterrichten. In Gebieten, die außerhalb der Reichweite von Fernsehsendern liegen, bietet sich die Möglichkeit, Alphabetisierungssendungen auf Filme zu übertragen und sie auf diese Weise den Lernenden zugänglich zu machen. - Auch Schallplatten und Tonbänder eignen sich zur Unterhaltung und Erweiterung des Lernstoffes bei Alphabetisierungskursen, wurden aber bisher selten benutzt. Als modernstes Medium kommen neuerdings auch Video-Recorder zum Einsatz, allerdings vorerst nur in entwickelten Ländern wie den USA (vgl. DUTTON und SEAMAN, 1971, S. 33 f).

Insgesamt gesehen haben audiovisuelle Hilfsmittel offenbar eine motivierende Wirkung auf die Teilnehmer. Aus Jamaica wird z.B. berichtet, daß beim Einsatz solcher Medien die Drop-out-Rate nur 31 % betrug - gegenüber 50 % bei Klassen, die ohne diese Hilfsmittel unterrichtet wurden (vgl. "LITERACY PROJECTS", 1971/72 b, S. 97).

Das Problem der technologischen Unterrichtsmittel liegt - wie schon im Zusammenhang mit Rundfunk und Fernsehen erwähnt - in der Abhängigkeit von der Stromversorgung. Batteriegespeiste Geräte können dieses Problem teilweise lösen; auch Projektoren mit Kerosinlampen stellen einen Ausweg dar. Manche Geräte sind allerdings zu teuer, um jede Teilnehmergruppe damit auszustatten. Deshalb haben sich bei vielen Alphabetisierungsprogrammen fahrbare Einheiten bewährt, die die verschiedenen Gruppen abwechselnd besuchen. Sie sind meistens mit Film- und anderen Projektoren ausgestattet sowie mit Tonbandgeräten oder

Plattenspielern. Oft führen sie auch kleine Bibliotheken mit sich, manchmal sogar ein Puppen- oder Marionettentheater. Solche fahrbaren Einheiten haben sich als äußerst wertvoll für die Motivierung der potentiellen Teilnehmer - vor allem in abgelegenen Gebieten -, für die Ergänzung des Alphabetisierungsunterrichts und für die Versorgung mit Follow-up-Material erwiesen (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 77).

#### 4.7.3. Neuere Lernmittel

Lernmittel können in zwei große Gruppen eingeteilt werden: in solche, die dem Lernenden in Form eines "Blocks" von Material gleich zu Beginn eines Kurses gegeben werden und die er allmählich zu verarbeiten hat (hierzu gehört die Fibel und ihre Ergänzungen), und in solche, die ihm in kleinen, progressiven Einheiten dargeboten werden und bei denen er die eine Einheit meistern muß, bevor er die nächste erhält (hierzu gehören sequenziertes Material, programmierter Unterricht, elektronische "Lernmaschinen").

Die erste Gruppe wurde bereits besprochen, die zweite, die sich erst neuerdings durchzusetzen beginnt, soll jetzt dargestellt werden. Eine dritte Gruppe, die eine Kombination der beiden ersten darstellt, ist der Radio- und Fernsehunterricht (hier wird ein sequenziertes Sendeprogramm mit zu Anfang ausgegebenem Begleitmaterial kombiniert); auf ihn wurde (in Abschn. 4.6.2.3.) ebenfalls schon ausführlich eingegangen. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 75; zum folgenden vgl. eb. da, S. 77 f); UNESCO, 1971 a, S. 6; UNESCO, 1973, S. 99)

Die Idee des sequenzierten Materials will eine Entmutigung des Lernenden durch zuviel Lernmittel am Anfang vermeiden und andererseits eine optimale Anpassung an spezielle Teilnehmergruppen ermöglichen. Einige

Pilot-Projects des Experimentellen Weltprogramms erproben deshalb Unterrichtszyklen, die aus Lerneinheiten bestehen, die sich inhaltlich auf ein bestimmtes berufsbezogenes Problem beziehen. Diese Einheiten werden im allgemeinen in Wochenabschnitte unterteilt, wobei die Teilnehmer das Lehrmaterial zu Beginn eines jeden neuen Abschnittes erhalten. Auch die Methode von Paulo Freire (vgl. oben, S. 158 f) benützt Lehrmaterial, das auf ein Schlüsselproblem zentriert ist und das dem Lernenden sukzessiv dargeboten wird.

Das sequenzierte Material hat den Vorteil, daß es auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen kleiner Teilnehmergruppen zugeschnitten werden kann und einen flexiblen Unterricht ermöglicht, wenn es erst kurz vor der Instruktionsstunde hergestellt wird und die Erfahrung der letzten Stunden mitberücksichtigt. Das stark abgestufte Lehrmaterial vermittelt außerdem dem Lernenden ein viel stärkeres Fortschrittsgefühl als eine von Anfang an in Gänze vorliegende Fibel.

Der gegenwärtige Trend bei der Alphabetisierung geht in Richtung auf eine stärkere aktive Beteiligung des Lernenden einerseits durch Selbstinstruktion, andererseits durch die Mitwirkung an der Erstellung seines eigenen Lehrmaterials. Der oben schon erwähnte "learner-centred approach" (vgl. oben, S. 158) bietet ein Beispiel, bei dem die Schüler ihre Lernmittel selbst mitgestalten. Der übliche Weg dabei ist, Schlüsselwörter und -sätze, die sich bei einer Diskussion zwischen Lehrer und Schüler herauskristallisieren, für den Aufbau von Karten, Fibeln oder Plakaten zu benützen. Auf diese Weise entwickelt jede Gruppe je nach ihren gemeinsamen Interessen und Erfahrungen ihr eigenes Material. Es ist offensichtlich, daß ein solches Vorgehen außerordentlich positiv auf Lernerfolg und Motivierung wirken muß. Es erfordert jedoch auch sehr anpassungsfähige, phantasievolle und aktive Lehrkräfte.

Selbstinstruktion kann durch sorgfältig programmierte Bücher, Filme, Dias, Tonbänder usw. ("programmierter Unterricht") oder durch "Lernmaschinen", die auf jeden Lernschritt des Schülers reagieren, geschehen (vgl. SAUTOY, 1966, S. 94; CASS, 1971, S.17). Das Prinzip der Selbstinstruktion ist einfach: Nach jeder falschen Antwort auf ein Lernproblem wird der Schüler zur Wiederholung des jeweiligen Lernstoffes angehalten, bis er zur nächsten Stufe fortschreiten kann. Dadurch lernt er nicht nur individuell, d.h. ohne Lehrer, sondern auch mit einer von ihm selbst bestimmten Geschwindigkeit. Diese Formen des Selbstunterrichts befinden sich allerdings noch im Experimentalstadium; bei einer später denkbaren Serienanwendung könnten sie vor allem dazu beitragen, das Lehrerproblem bei der Alphabetisierung abzuschwächen.

#### 4.7.4. Produktion und Verteilung der Lehr- und Lernmittel

Die Herstellung des Alphabetisierungsmaterials erfordert eine relativ große Zahl von Experten auf pädagogischem, psychologischem, linguistischem, literarischem und technischem Gebiet (vgl. GRAY, 1956, S. 257/259). Die Einbeziehung technischer Medien und berufsbezogener Inhalte in den Unterricht bedingt selbstverständlich die Mitarbeit weiterer Fachleute (vgl. VISCUSI, 1971, S. 15-18). Da es offensichtlich ist, daß ein solches Team nicht für jedes - vor allem kleinere - Alphabetisierungsprojekt bereitgestellt werden kann, empfiehlt sich die Einrichtung von Literaturbüros oder Produktionszentren auf nationaler oder regionaler Ebene (vgl. COOMASSIE, 1957, S. 43; AHMED, 1958, S. 117; "BURMA TRANSLATION SOCIETY", 1959; ROBERTS, 1959; HEIDERMAN, 1965, S. 150-154; UNESCO, 1965, S. 30; SAUTOY, 1966, S. 77 f; UNESCO, 1966, S. 16). Wichtig ist bei Einrichtungen dieser Art, daß sie trotz ihrer überregionalen Situation kein undifferen-



ziertes Material herstellen, sondern die lokalen Besonderheiten der Zielgruppen berücksichtigen. Als günstig kann aus diesem Grund eine möglichst dezentralisierte Entwicklung und eine zentrale Produktion der Lehrmittel angesehen werden.

Eine gut organisierte Verteilung des Unterrichtsmaterials ist eine unerläßliche Voraussetzung für den Erfolg eines Alphabetisierungsprojektes. Schwerwiegende Hindernisse bilden dabei die schlechten Transport- und Verkehrsverhältnisse in den meisten Entwicklungsländern (vgl. oben, S. 81 f). Die Verteilung kann von den Produktionszentren selbst oder von den Organisatoren des Programms übernommen werden; eine Verteilung durch private Instanzen (z.B. Buchhändler) hat sich bisher als nicht effizient erwiesen. Zur Versorgung der Teilnehmer mit allem erforderlichen Material empfehlen sich sogenannte "literacy kits", die neben der Fibel oder ähnlichem Material auch Übungshefte, Bleistift, Radiergummi etc. enthalten (vgl. SAUTOY, 1966, S. 82 f; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 66 f; BÜSE, 1968, S. 77).

#### 4.8. Erhaltung des Alphabetentums und weiterbildende Maßnahmen

Während sich der bisherige Teil dieses Kapitels mit organisatorischen und methodischen Problemen, die vor oder während der Alphabetisierungstätigkeit auftauchen, beschäftigt hat, sollen nun abschließend Maßnahmen besprochen werden, die nach der eigentlichen Alphabetisierungsphase erforderlich sind. Solche nachfolgenden ("follow-up") Maßnahmen sind nötig, da die Gefahr besteht, daß der Neualphabet bald wieder vergißt, was er gelernt hat, sofern er nicht die Möglichkeit erhält, seine Fähigkeiten laufend zu üben (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 61).

Zahlreiche Untersuchungen belegen, daß sich in verhältnismäßig kurzer Zeit nach Abschluß eines Alphabetisierungskurses eine hohe sekundäre Analphabetenquote einstellt, wenn nicht ausreichende Follow-up-Maßnahmen durchgeführt werden. Diese Tatsache ließ vor allem die Massenkampagnen alten Stils häufig zu einem Mißerfolg werden, auch wenn Teilnehmer- und Abschlußzahlen zunächst recht günstig aussahen (vgl. BLAUG, 1966, S. 408; UNESCO, 1966, S. 18; ROY, 1967, S. 37; MARTADIDJAJA, 1971, S. 93 f). Aus diesen Gründen kann eine Alphabetisierung ohne nachfolgende Maßnahmen geradezu als sinnlos betrachtet werden (vgl. RAO, 1970 a, S. 8 f). Deshalb empfiehlt auch die Indische Bildungskommission aus dem Jahre 1966 ein gut geplantes und organisiertes Follow-up-Programm als notwendigen Teil eines jeden Alphabetisierungsprojektes (vgl. MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 429). Während die eigentliche Alphabetisierung ein relativ kurzfristiger Prozeß ist, stellt das Follow-up eine langfristige - wenn nicht kontinuierliche - Aufgabe dar (vgl. LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 77 f). Damit wird deutlich, daß ein gut fundiertes Follow-up-Programm mehr Anstrengungen und Aufwendungen erfordert als die eigentliche Alphabetisierung.

Nachfolgende Maßnahmen dienen zweierlei Zielen:

1. der Erhaltung - und möglichst Verbesserung - der alphabetischen Fähigkeiten, was durch Übungen in Lesen und Schreiben (und eventuell auch Rechnen) erreicht wird, und
2. dem Erwerb neuer Kenntnisse, die über Lesen und Schreiben hinausgehen und hauptsächlich allgemein- oder berufsbildender Art sind (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 84; vgl. auch N.F.E.C., 1962, S. 50-52).

Wichtigster Aspekt des Follow-up ist die Versorgung der Neualphabeten mit geeignetem Lesematerial. Der Entwicklung, Produktion und Vertei-

lung solchen Materials ist deshalb der erste Teil dieses Abschnittes gewidmet; auch Material zur Übung der Schreib- und Rechenkenntnisse wird in diesem Zusammenhang erwähnt werden. Follow-up-Veranstaltungen wie Lesezirkel, Diskussionsgruppen und Weiterbildungskurse sowie der in diesem Rahmen stattfindende Einsatz von verschiedenen Unterrichtsmedien werden in einem zweiten Teil zur Sprache kommen.

#### 4.8.1. Material zur Erhaltung und Verbesserung der alphabetischen Fähigkeiten

Das wichtigste Übungsmaterial für Neualphabeten ist speziell auf sie zugeschnittener Lesestoff. Solcher Lesestoff ist ungemein wichtig für die Erhaltung und Erweiterung der neuerworbenen Fertigkeiten; ohne ihn wird der ganze Alphabetisierungserfolg in Frage gestellt (vgl. JONES, 1964, S. 32; BURNET, 1965, S. 35 f; BURNS, 1965, S. 111; HEIDERMAN, 1965, S. 61 und 148; CURLE, 1966, S. 184; BÜSE, 1968, S. 178; COLES, 1969, S. 48; RAO, 1970 b, S. 57; TOPUZ, 1971/72, S. 87). Die Herstellung speziellen Follow-up-Materials ist notwendig, weil der Neualphabet noch nicht in der Lage ist, "normale" Bücher oder Zeitungen zu lesen. Das Lesematerial für Neualphabeten muß die Lücke zwischen Anfängerfibeln und -lesebüchern und solchem "normalem" Lesestoff füllen (vgl. BURNET, 1965, S. 58).

Es gibt vielerlei Arten schriftlichen Materials für Neuleser; sie reichen vom einfachen Mitteilungsblatt bis zum Buch. Grundsätzlich erscheinen kleine Leseeinheiten psychologisch günstiger, da sie den Neualphabeten nicht durch zu großen Umfang von vornherein entmutigen. Deshalb hat man mit Plakaten, Wandzeitungen, Pamphleten und Broschüren gute Erfolge erzielt. Besonders vorteilhaft sind Zeitschriften

für Neuleser, die in Stil und Gestaltung auf die noch schwach entwickelte Lesefähigkeit Rücksicht nehmen und einen vielseitigen Inhalt bieten. Auch eingeschobene Seiten für Neualphabeten in normalen Tageszeitungen oder Zeitschriften haben sich gut bewährt. (Vgl. NOTEBAART, 1951, S. 79; NEIJS, 1954, S. 86; COOMASSIE, 1957, S. 39 f; UNESCO, 1957 b; SAUTOY, 1958, S. 96-99; RICHARDS, 1959; N.F.E.C., 1962, S. 108 und 110; BOESCH U.A., 1965, S. 42 f und 53 f; BURNET, 1965, S. 58 f; HEIDERMAN, 1965, S. 61, 148-150 und 161 f; BÜSE, 1968, S. 114 f, 202 und 207 f; MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES; 1969, S. 8-10; BHOLA, 1970, S. 67-69; VISCUSI, 1971, S. 33; MINISTRY OF EDUCATION, 1972 a, S. 18-21; UNESCO, 1972 a, S. 85 f)

Wie schon bei Fibeln und Lesebüchern postuliert, so muß sich auch der Inhalt des Follow-up-Materials an den aktuellen Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Adressaten orientieren. Ein empfehlenswertes Vorgehen ist es deshalb, vor der Herstellung der Lektüre die Leseinteressen und -gewohnheiten der Zielgruppe zu untersuchen. Es hat sich gezeigt, daß lokale Informationen in der Regel auf sehr großes Interesse stoßen; Wandzeitungen, Mitteilungsblätter und lokale Zeitschriften sind für diese Inhalte besonders geeignete Medien. Auch instruierendes Material findet häufig starken Anklang; Schriften über Hygiene, Gesundheit, Ernährung, Hauswirtschaft, Landwirtschaft usw. haben darüber hinaus den Vorteil, daß sie zur sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung beitragen; daneben sind auch allgemeinbildende Inhalte, die ungefähr den Schulfächern entsprechen, günstig, da sie die allgemeine geistige Entwicklung fördern und das Bildungsniveau auf breiter Basis anheben. Unterhaltende Literatur ist besonders gefragt, wenn sie auf traditionellen, religiösen oder humoristischen Inhalten beruht. Verallgemeinernd läßt sich sagen, daß der Lesestoff zunächst konkret, anschaulich und praxisbezogen sein sollte; bei zunehmender Leseroutine kann der Inhalt dann allmählich anspruchsvoller, allgemeiner und abstrakter werden. Diese Abstufung der Inhalte sollte sich auch im Stil des Materials niederschlagen.

Die Abstufung des Lesematerials drückt sich teilweise auch in der äußeren Gestaltung aus. Dies betrifft vor allem die Druckgröße: Die Buchstaben müssen für den ungeübten Leser größer sein als für den fortgeschrittenen. Als vorteilhaft hat sich daher die Praxis erwiesen, in Zeitschriften für Neuleser die Artikel je nach Schwierigkeitsgrad in verschiedener Buchstabengröße zu drucken. Illustrationen sind auch für das Follow-up-Material wichtig - obwohl nicht im gleichen quantitativen Umfang wie bei Anfängerbüchern. (Zu Inhalt und äußerer Gestaltung vgl. GRIFFIN, 1953, S. 122 f; NEIJS, 1954, S. 84-89; LAKHDAR, 1958, S. 23 f; "BURMA TRANSLATION SOCIETY", 1959, S. 184-189; HUSAIN und IFTIKHAR, 1959, S. 55-57; NANNETTI, 1959, S. 222 f und 228; SPAULDING, 1959 a, S. 239-251; DERS., 1959 b; VALDERRAMA, 1962, S. 17 f; BOESCH U.A., 1965, S. 53-55; BURNET, 1965, S. 56/58; HEIDERMAN, 1965, S. 148-150; THUT, 1965, S. 105 f; BÜSE, 1968, S. 115-117, 156, 159 und 195; RAO, 1970 b, S. 58; CASS, 1971, S. 10 f; HUSSAIN, 1971, S. 130-132; VISCUSI, 1971, S. 33 f; TOPUZ, 1971/72, S. 89)

Die Produktion von Follow-up-Lesematerial stößt in vielen Entwicklungsländern auf technische und organisatorische Schwierigkeiten. Oftmals ist der zu erwartende Absatz wegen der sprachlichen Zersplitterung zu klein, um kommerzielle Verlage an der Herstellung zu interessieren. In der Regel kann diese Aufgabe daher nur von staatlichen Instanzen - manchmal auch von privaten Organisationen, die nicht auf Gewinnerzielung angewiesen sind (Missionen, Gewerkschaften, Frauen- und Jugendverbände usw.) - übernommen werden. Die übliche Organisationsform ist dabei das schon erwähnte Literaturbüro oder Produktionszentrum (vgl. oben, S. 184 f), das schon wegen der hier am ehesten zu verwirklichenden Teamarbeit und der guten technischen Produktionsmöglichkeiten zu empfehlen ist (vgl. "BURMA TRANSLATION SOCIETY", 1959; NANNETTI, 1959; ROBERTS, 1959).

Da einerseits die vorhandene traditionelle Literatur selten in einer für Neuleser geeigneten Form vorliegt und noch entsprechend bearbeitet

werden muß und andererseits übersetzte Texte häufig aus einer kulturellen Umwelt stammen, die dem Leser nicht vertraut ist, bietet der Einsatz lokaler Autoren die beste langfristige Lösung zur Beschaffung von Follow-up-Material. Sie hat den Vorteil, daß dabei die örtlichen Erfahrungen, Bedürfnisse und Interessen sowie die Umgangssprache der Zielgruppe am ehesten Berücksichtigung finden. Um solche Autoren zu finden, haben sich in vielen Ländern Schriftstellerwettbewerbe bewährt, bei denen die besten der eingereichten Texte ausgewählt und gedruckt werden. Einen systematischeren Weg stellt die Ausbildung von Autoren für das Schreiben von Neuleser-Texten dar, wie sie - teils mit Unterstützung der UNESCO - an vielen Literaturzentren der Dritten Welt durchgeführt wird. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 85-88; N.F.E.C., 1962, S. 110; HEIDERMAN, 1965, S. 150-154; THUT, 1965, S. 104-106; SAUTOY, 1966, S. 77 f und 85; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 49, 67 f und 78 f; ROY, 1967, S. 51 f; VISCUSI, 1971, S. 35; UNESCO, 1972 a, S. 86 f)

Die Verteilung des Lesematerials für Neualphabeten stößt auf ähnliche Probleme, wie sie schon im Zusammenhang mit Fibeln und Lesebüchern geschildert wurden. Schuld daran ist ein Mangel an infrastrukturellen Einrichtungen wie Straßen, Verkehrsmitteln, Postämtern usw. (vgl. "FACING ILLITERACY", 1956, S. 4; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 68). Eine unmittelbare Versorgung mit Lesestoff wird manchmal dadurch versucht, daß man den Absolventen von Alphabetisierungskursen zum Abschluß Broschüren oder Bücher schenkt - und zwar möglichst verschiedene, damit die Neualphabeten das Lesematerial untereinander austauschen können (vgl. O'KELLY, 1959/60, S. 25). Obwohl ein solches Vorgehen begrüßenswert ist, kann damit natürlich nur eine kurzfristige Versorgung gewährleistet werden.

Die üblichste Form der langfristigen Versorgung stellen Bibliotheken in ihren verschiedenen Formen dar. Dazu gehören in erster Linie fest-



eingerichtete Büchereien in den Haupt- und Provinzstädten. Da aber Lesematerial vor allem auf dem Lande knapp ist, sollte man sich auch um die Einrichtung von Dorfbibliotheken bemühen. "Book boxes", die ein Sortiment von z.B. 100 Bänden enthalten, bieten eine Möglichkeit zur Versorgung abgelegener Gebiete, wo sich die Einrichtung von festen Bibliotheken nicht lohnt. Diese Bücherkisten werden abwechselnd an die verschiedenen Dörfer versandt und sorgen damit für immer neues Lesematerial. Neben den Bücherkisten besteht im postalischen Bücherdienst eine Möglichkeit zur Verteilung von Lesematerial. Eine weitere Alternative zur festeingerichteten Bibliothek bieten fahrbare Büchereien. Sie erfreuen sich großer Beliebtheit, sind aber natürlich vom Straßennetz und von klimatischen Einflüssen (Regenzeit!) abhängig. (Vgl. GRAY, 1956, S. 177 f; SAUTOY, 1958, S. 100-103; AHMED, 1959, S. 34-37; HUSAIN und IFTIKHAR, 1959, S. 53 f; NANNETTI, 1959, S. 229-232; N.F.E.C., 1962, S. 108-113; HEIDERMAN, 1965, S. 61 und 154-157; SAUTOY, 1966, S. 85-87; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 48-50, 77 f, 112-114 und 158-161; BÜSE, 1968, S. 119-122, 159 f, 179, 192-195 und 209; MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 8-10; ALBERTUS, 1970; SHAW, 1970; UNESCO, 1970 a, S. 79; HUSSAIN, 1971, S. 132-134; VISCUSI, 1971, S. 34; UNESCO, 1972 a, S. 87)

Die kostenlose Verteilung von Lesematerial und die Versorgung durch Büchereien werden zweckmäßigerweise ergänzt durch den kommerziellen Verkauf von Büchern durch Händler oder offizielle Stellen. Auch hier sind die beiden Alternativen des festen Buchladens und des reisenden Buchhändlers bzw. Bücherwagens möglich. Da der Lesestoff einerseits möglichst billig sein sollte, um die meist armen Neualphabeten finanziell nicht zu stark zu belasten, andererseits aber die Händler ohne adäquate Gewinnspanne am Verkauf nicht interessiert werden können, müssen die Bücher und Broschüren in aller Regel vom Staat oder

sonstigen Trägern subventioniert werden. Günstige Konditionen und Hilfestellungen für die Anlaufphase des Buchverkaufs können Händler dazu animieren, sich stärker für die Verteilung von Follow-up-Material einzusetzen. (Vgl. NEIJS, 1954, S. 90; SAUTOY, 1958, S. 103; ROBERTS, 1959, S. 140-150; HEIDERMANN, 1965, S. 61; BÜSE, 1968, S. 116)

Wie die "literacy kits" in der Alphabetisierungsphase so stellen auch "follow-up kits" in der Weiterbildungsphase einen günstigen Weg zur Verteilung von Übungsmaterial dar. So wurden z.B. in Tansania "kits" verkauft, die ein Heft mit Schreibübungen, Bleistift, Radiergummi, ein Lesebuch und eine lokale Broschüre enthalten (vgl. BÜSE und HEIDERMANN, 1967, S. 99).

Mit dieser Beschreibung von Follow-up-Kits wurde Material erwähnt, das nicht nur der Erhaltung und Verbesserung der Lesefähigkeit, sondern auch der Schreibfähigkeit dient. Übungsmaterial zum Schreiben - und auch Rechnen - nimmt in der Expertendiskussion einen weitaus geringeren Raum ein als Lesematerial. Das liegt daran, daß hier der Neualphabet kein sorgsam vorgefertigtes Material braucht, sondern selbst "gestalterisch" aktiv werden muß. Follow-up-Material zur Übung der Schreibfertigkeit besteht fast nur aus Schreibheften, bestenfalls versehen mit etwas Text, der durch leere Stellen oder Seiten unterbrochen ist und den Neualphabet zum Schreiben anregen soll. Gut bewährt haben sich Maßnahmen, die zum Briefe- oder Postkartenschreiben animieren sollen (vgl. HEIDERMANN, 1965, S. 61). Auch die Einsendung von kurzen Artikeln und Aufsätzen an die Redaktionen von Neuleser-Zeitschriften sollte gefördert werden; die Möglichkeit, das eigene "Produkt" gedruckt zu sehen, dürfte auf die Schreibaktivität stark motivierend wirken.

Zur Erhaltung und Verbesserung der Rechenkenntnisse empfiehlt sich die Ausgabe von Rechenheften, in die je nach Beruf und alltäglichem Erfordernis Zahlen eingetragen und in denen einfache Berechnungen

(z.B. buchhalterischer Art) durchgeführt werden können (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 88).

#### 4.8.2. Weiterbildungsveranstaltungen

Nachdem bisher Lesestoff und sonstiges Follow-up-Material besprochen wurde, sollen nun Veranstaltungen angeführt werden, die der Verbesserung der alphabetischen Fähigkeiten wie auch der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung von Neualphabeten dienen. Eine eindeutige Trennung zwischen "post-literacy work" (Übung von Lesen und Schreiben) und allgemeiner Weiterbildung ist dabei nicht möglich, da jeder Follow-up-Kurs - auch wenn er sich nur auf die Übung der Lesefertigkeit beschränkt - weiterbildend im Sinne von erweiterten Kenntnissen und Informationen wirkt.

Weiterbildungsveranstaltungen sind nötig, um den Neualphabeten einen Anreiz zu bieten, ihre Fähigkeiten und Kenntnisse zu verbessern. Die Bereitstellung von Lesematerial allein ist noch kein ausreichendes Follow-up-Programm, da hierbei der Neualphabet sich selbst überlassen bleibt und keinen direkten Ansporn zum Weiterlesen und -lernen erhält.

Die einfachste Form von Weiterbildungsveranstaltungen bilden Lese- und Diskussionszirkel, die relativ informell sein können und keiner großen Organisation bedürfen. Die Lesezirkel sollen zum Lesen anregen und zu einer dauerhaften Lesegewohnheit führen; gleichzeitig vermitteln sie aber auch nützliche Informationen durch den Inhalt des Gelesenen und durch das gemeinsame Diskutieren. In Tansania werden dabei "discussion kits" erfolgreich eingesetzt; sie bestehen aus Lesematerial praktischen Inhalts und einer Anleitung für den Gruppen-

leiter (vgl. VISCUSI, 1971, S. 34). Auch in Indonesien werden jetzt Lese- und Diskussionsgruppen organisiert; nach den hohen sekundären Analphabetenquoten im Gefolge von traditionellen Massenkampagnen hält man solche Follow-up-Veranstaltungen für sinnvoller als die weitere - nur kurzfristig wirksame - Alphabetisierung breiter Kreise. Der bisherige Erfolg scheint dieser Strategie recht zu geben. (Vgl. MARTADIDJAJA, 1971)

Regelrechte Follow-up-Kurse sind stärker formalisiert und unterliegen einem strengeren Zeitschema. Zwei große Richtungen lassen sich dabei unterscheiden: allgemeinbildende Kurse, in denen größtenteils die herkömmlichen Primarschulfächer - oft mit Anpassungen an die Erwachsenenbedürfnisse und entsprechenden Ergänzungen - unterrichtet werden, und berufsbildende Kurse, durch die Kenntnisse für die Ausübung eines bestimmten Erwerbszweiges vermittelt werden. Letztere werden vor allem durch die UNESCO propagiert, die sich nicht nur für eine funktionale, d.h. arbeitsbezogene Alphabetisierung, sondern auch für ein entsprechend funktionales Follow-up einsetzt. Die Alphabetisierung stellt in dieser Sicht eine Art Vor-Berufsausbildung ("pre-vocational training") dar; sie liefert mit anderen Worten die Grundlagenkenntnisse, auf die eine berufliche Bildung aufbauen kann. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 88 f)

Solche funktionalen Follow-up-Kurse sind - obwohl sie wahrscheinlich den besten Weg darstellen, die Alphabetisierung unmittelbar ökonomisch nutzbar zu machen - noch recht selten. Allgemeinbildende Kurse sind dagegen weit stärker verbreitet. Sie schließen oft mit Zertifikaten ab, die denen des formalen Schulsystems entsprechen, und geben so den Teilnehmern auch eine äußerlich sichtbare höhere Bildungsqualifikation. Allerdings behandeln diese Kurse häufig nicht nur die traditionellen Schulfächer, sondern bemühen sich, auch auf praktische

Probleme wirtschaftlicher, medizinischer oder sozialer Art einzugehen, die einer allgemeinen Verbesserung der Lebensumstände zugute kommen können. Insgesamt gesehen dürfte ein Follow-up-Programm, das die Einübung alphabetischer Fertigkeiten mit der Verbreitung praktischer und beruflicher Kenntnisse verbindet, die sinnvollste Lösung darstellen. (Vgl. LAKHDAR, 1958, S. 23; WISE, 1959/60, S. 82; YOUNG, 1959/60, S. 39-41; FRESNOZA und CASIM, 1964, S. 476 f; IBE/UNESCO, 1964, S. XXXIX; JOLLY, 1964, S. 211-213; LORENZETTO und NEIJS, 1965, S. 53-55, 62-64 und 74 f; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 69; BÜSE, 1968, S. 186 f)

Wie bei der eigentlichen Alphabetisierung so können auch bei Follow-up-Veranstaltungen neben schriftlichem Material vielerlei Medien und Unterrichtsmittel eingesetzt werden. Gute Möglichkeiten für die Weiterbildung bieten Rundfunk und Fernsehen, die besonders effizient für die Gruppeninstruktion angewandt werden - als Beispiel sei das in Kanada entwickelte und seither in vielen Entwicklungsländern erfolgreich veranstaltete "Radio Farm Forum" genannt (vgl. NEURATH, 1960; BURNET, 1965, S. 42; HEIDERMAN, 1965, S. 171 f; BÜSE, 1968, S. 127-132; KIVLIN U.A., 1968; ESCHENBACH, 1971).

Neben allgemeinbildenden und praxisbezogenen Sendungen kann der Rundfunk in verschiedener Weise zur Übung der alphabetischen Fertigkeiten beitragen: "It can whet the appetite of the new literate by presenting discussions of a subject of interest and then mentioning reading materials that supply further information. It can tell listeners where to find libraries, how to use them, how to join a library discussion group, what other sources of reading matter are available and where. It can schedule broadcasts which, combined with reading materials, serve as nucleus for discussion groups designed especially for new literates." (VISCUSI, 1971, S. 35) Das Fernsehen bietet noch bessere Möglichkeiten, doch ist es - wie oben schon erwähnt (vgl. S. 171) - aus verschiedenen Gründen noch zu wenig ver-

breitet, um eine Weiterbildungsarbeit in breitem Stil zu ermöglichen. (Vgl. HALLS, 1953; TURKIA, 1962; MWENDAR, 1963; UNESCO, 1963; NITSCH, 1964; BURNET, 1965, S. 41-48; HEIDERMAN, 1965, S. 165-173; LAWLER, 1965; "SCHULFUNK FÜR ERWACHSENE ...", 1965; DUTTA, 1966, S. 201; SAUTOY, 1966, S. 94 f; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 52-54, 80-82, 115-118 und 162-164; BÜSE, 1968, S. 78, 124-134, 160-162, 180 f, 196 und 209; MADDISON, 1971)

Filme, Filmstrips, Dias, Tonbänder und Schallplatten sind weitere Unterrichtsmittel, die bei Follow-up-Kursen erfolgversprechend angewandt werden können. Sie sind als eigentliche Unterrichtsmedien wie auch als ergänzendes Material geeignet. (Vgl. UNESCO, 1952; HEIDERMAN, 1965, S. 158-162; BÜSE und HEIDERMAN, 1967, S. 51 und 118)

#### 4.9. Zusammenfassung

Im Gegensatz zu Kap. 3, in dem die recht komplexen Faktoren der Ausgangslage in ihrer Wirkung auf den Alphabetisierungserfolg zu untersuchen waren, war der Gegenstand des gerade abgeschlossenen Kapitels wesentlich konkreter. Da es sich bei den Organisationsformen und Methoden der Alphabetisierung um eine mehr oder weniger "technische" Angelegenheit handelt, lagen hier auch wesentlich mehr empirisch fundierte Berichte und Forschungsergebnisse vor. Dies betrifft vor allem den methodischen Teil dieses Kapitels (Unterrichtsmethoden und -formen, Sprache und Schrift, Lehr- und Lernmittel, zum Teil auch Motivierung und Follow-up), während es im organisatorischen Teil (Träger und Finanzierung, Lehrkräfte, personale, regionale und zeitliche Abgrenzung) schon schwieriger war, aus den manchmal recht dif-



fusen und allgemeinverbindlichen Aussagen der Autoren einigermaßen gesicherte und exakte Empfehlungen abzuleiten. Daß dies nicht immer gelang, liegt natürlich auch an den unterschiedlichen Umweltbedingungen, die bei den einzelnen Alphabetisierungsaktivitäten vorlagen und die selten expliziert - und damit kontrollierbar - werden. Der Versuch, zu generalisierenden Aussagen zu gelangen, ging daher manchmal - notgedrungen - auf Kosten der Präzision.

Folgende Schlußfolgerungen ergeben sich aus Kap. 4:

Als Träger der Alphabetisierung kommen staatliche und private Instanzen in Frage, die zweckmäßigerweise in Komitees auf verschiedenen Ebenen ihre Arbeit koordinieren sollten. Leitungsfunktion kommt dabei den staatlichen Stellen zu, die eine zentrale Planung und Organisation am ehesten gewährleisten können. Bei der Finanzierung ist die Beteiligung aller Träger erforderlich; aber auch sonstige Geldquellen sollten mobilisiert und alle verfügbaren Einrichtungen, Sachmittel und Arbeitspotentialien herangezogen werden. Zur Deckung des Lehrkräftebedarfs muß in der Regel auf Schullehrer wie auch nicht-professionelle Instruktoren - sofern diese gewisse Voraussetzungen erfüllen - zurückgegriffen werden. Eine spezielle Aus- und Weiterbildung sowie ständige Überwachung sind bei allen eingesetzten Lehrkräften nötig. Hinsichtlich der personellen und regionalen Ausdehnung von Alphabetisierungsprogrammen empfiehlt sich eine selektive Strategie; da nicht alle Analphabeten auf einmal unterrichtet werden können, sollte man sich zunächst an die am stärksten motivierten Gruppen in landwirtschaftlichen und industriellen Entwicklungsgebieten wenden. Die zeitliche Organisation der Alphabetisierung muß sich in den durch Arbeit und soziokulturelle Gewohnheiten vorgegebenen Rahmen einfügen.

Die Motivierung der Teilnehmer muß von den vorhandenen Bedürfnissen und Motiven ausgehen und diese zu verstärken versuchen. Dies geschieht durch Propaganda und Öffentlichkeitsarbeit vor Beginn eines Alphabetisierungskurses, durch Anreize während seiner Durchführung und durch die Verbindung der Alphabetisierung mit sozialen und wirtschaftlichen

Entwicklungsmaßnahmen. Die Frage der bei der Alphabetisierung zu benützenden Sprache und Schrift ist ein im voraus zu klärendes Problem. Grundsätzlich ist die jeweilige Muttersprache zu empfehlen; manchmal sprechen aber auch Gründe für den Einsatz einer übergeordneten Regional- oder Nationalsprache. Unter den verschiedenen Schriftarten sind phonetische Buchstabenschriften die am leichtesten zu erlernenden. Die Effizienz einer bestimmten Lehrmethode ist bei ihrer Anwendung von Gruppe zu Gruppe verschieden; die Wahl der Methode sollte sich daher an den psychologischen Merkmalen der Teilnehmer und ihrer Umwelt orientieren. Grundsätzlich scheinen aber eklektische Methoden, die Genauigkeit und Sinnerfassung gleichzeitig vermitteln, am günstigsten. Die verschiedenen Unterrichtsformen - Klassen- und Einzelunterricht, Instruktion durch Rundfunk und Fernsehen - bringen jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile mit sich; über ihren Einsatz kann deshalb erst nach Prüfung der situativen Gesamtkonstellation entschieden werden.

Lehr- und Lernmittel sind bei der Alphabetisierung für den Schüler wie auch für den Lehrer wichtig. In erster Linie gehören dazu Fibeln und Lesebücher als Grundlagenmaterial; sie müssen entsprechend sorgfältig gestaltet und durch weitere Hilfsmittel einfacher wie auch technischer Art ergänzt werden. Produktion und Verteilung des Unterrichtsmaterials stellen ein nicht immer leicht zu lösendes Problem dar und erfordern umfangreiche organisatorische und technische Aufwendungen. Für die Erhaltung des Alphabetentums und die Vermittlung neuer Kenntnisse ist Follow-up-Lesematerial - aber auch Schreib- und Rechenmaterial - notwendig. Auch seine Herstellung bedarf der Mitarbeit erfahrener Experten, die eine abgewogene inhaltliche und äußere Gestaltung gewährleisten. Weiterbildende Kurse, bei denen vielerlei schriftliche und technische Unterrichtsmittel eingesetzt werden können, gehören ebenfalls zu den erforderlichen Follow-up-Maßnahmen; sie sind allgemein- oder berufsbildender Natur und tragen dazu bei, den Neualphabeten auf ein höheres Bildungsniveau zu bringen und ihm praktische Lebenshilfen zu vermitteln.

## 5. DIE BEDEUTUNG DER ALPHABETISIERUNG FÜR DEN ENTWICKLUNGSPROZESS

Zu Beginn dieses Kapitels muß zunächst geklärt werden, was mit dem Begriff "Entwicklung" bzw. "Entwicklungsprozeß" gemeint ist. In der Einleitung (vgl. oben, S. 10) wurde Entwicklung nach Behrendt vorläufig als gelenkter Kulturwandel definiert. Dieser Kulturwandel bedeutet eine "entschiedene Energieausweitung in allen Bereichen menschlicher Fähigkeiten und Betätigungen: seelisch, geistig, technisch, wirtschaftlich, physisch (sowohl im Sinne der Bewältigung geographischer Räume und Entfernungen wie auch der Verlängerung des Lebens) und nicht zuletzt gesellschaftlich, im Sinne der Aktivierung von immer mehr Menschen als Teilnehmer an immer zahlreicheren zwischenmenschlichen Beziehungskreisen für immer vielfältigere Zwecke und in Funktionen, die über die bloße Ausführung von Befehlen und Normen hinaus auch Mitwirkung an Beratungen und Entscheidungen über Zielsetzungen und Nutznießung entwicklungsgerichteter Maßnahmen erfordern" (BEHRENDT, 1965, S. 130 f.).

Nach dieser Definition umfaßt Entwicklung sowohl den wirtschaftlichen wie auch den allgemein kulturellen, sozialen, politischen und psychologischen Bereich; Entwicklung spielt sich nicht nur auf der Ebene des Gesamtsystems, sondern auch des Individuums ab. Dies ist umsomehr zu betonen, als der Entwicklungsbegriff von manchen Autoren auf den wirtschaftlichen oder zumindest gesamtgesellschaftlichen Aspekt eingeengt wird (vgl. ROGERS, 1969, S. 8 f.).

Unter dem Entwicklungsprozeß ist dementsprechend "die Gesamtheit der Erscheinungsformen des geförderten und gelenkten dynamischen Kulturwandels" zu verstehen, "insbesondere der Aktivierung bisher vergleichsweise statischer Kulturelemente - seelischer, geistiger und materieller - und der Lockerung, Umformung oder Auflösung traditioneller Verhaltensweisen" (BEHRENDT, 1965, S. 131).

Entwicklungsprozesse können endogen oder exogen verursacht werden. Im Falle von Kulturwandel, der durch Impulse innerhalb des betreffenden Systems selbst in Gang kommt, spricht Behrendt von Enkulturation; wird Kulturwandel von einer anderen, fremden Kultur ausgelöst, handelt es sich um Akkulturation: "In diesem Falle vollzieht sich ein Prozeß der Nachahmung und Übernahme ursprünglich fremder Kulturelemente in die eigene Kultur durch deren 'Diffusion', wobei die eigene Kultur unter Umständen tiefreichende und umfassende Wandlungen durchmachen kann." (BEHRENDT, 1965, S. 116)<sup>1)</sup>

Entwicklung, definiert als gelenkter Kulturwandel, kann auch als Form des sozialen Wandels angesehen werden, sofern man "sozial" im weitesten Sinne - also auch sozialpsychologische, kulturelle, wirtschaftliche und politische Tatbestände umfassend - versteht. Da sozialer Wandel aber an sich keine bestimmte Richtung impliziert - jede Änderung sozialer Strukturen und Funktionen ist sozialer Wandel -, muß er in Richtung einer "Energieausweitung in allen Bereichen menschlicher Fähigkeiten und Betätigungen" gehen, um mit Entwicklung bzw. gelenktem Kulturwandel identisch zu sein.

Der Begriff der Modernisierung soll hier mit Entwicklung gleichgesetzt werden. Dieser Begriff ist allerdings sehr umstritten; so gibt es ökonomische, soziologische, politologische und psychologische Definitionen der Modernisierung (vgl. ADAMS, 1970, S. 2). Meistens wird die psychologisch-individuelle Seite des Modernisierungsprozesses betont; Rogers z.B. definiert Modernisierung als sozialen Wandel auf individueller Ebene (vgl. ROGERS, 1969, S. 14), und viele Autoren stellen Listen von Merkmalen des "modern man" zusammen. So wird z.B. nach Inkeles der moderne Mensch durch folgende Eigenschaften charakterisiert:

---

1) Die inhaltlich gleiche Unterscheidung trifft Rogers mit seinen Begriffen von "immanent change" und "contact change" (vgl. ROGERS, 1969, S. 5 f).

- Offenheit für neue Erfahrungen und Innovationsbereitschaft
  - Disposition zu Meinungsbildung weit über die Probleme der unmittelbaren Umwelt hinaus<sup>1)</sup>
  - Gegenwarts- und Zukunftsorientierung anstelle von Vergangenheitsorientierung
  - Übernahme von Planung und Organisation als Form der Lebensbewältigung
  - Glaube an die Möglichkeit der Umweltbeherrschung durch den Menschen ("efficacy")
  - Glaube an die "Kalkulierbarkeit" der sozialen Umwelt aufgrund vorhersehbarer Rollenverhaltens der Individuen
  - Achtung vor der Würde anderer Menschen
  - positive Einstellung zu Wissenschaft und Technik
  - Glaube an ein gerechtes Verhältnis zwischen Leistung und Belohnung
- (Vgl. INKELES, 1966, S. 141-144; vgl. auch ABERNETHY, 1969, S. 3f)

Diese Merkmale - und wahrscheinlich noch etliche andere - bilden die individuelle Seite bzw. die psychologischen Bedingungen des Modernisierungsprozesses. Insgesamt ist auch die Modernisierung als ein Prozeß des sozialen Wandels anzusehen, der durch ein rationales Denksystem gelenkt wird und zu neuen Rollen und sozialen Beziehungen führt. Kennzeichnend ist dabei eine soziale Differenzierung und Mobilisierung (im weitesten Sinne!). Im Gegensatz zu traditionellen sind für moderne Gesellschaften die wohlbekannten Parsonsschen Kriterien der Universalität, Leistungsorientierung, funktionalen Spezifität, affektiven Neutralität und kollektiven Orientierung typisch (vgl. PARSONS, 1952, S. 58-67; PARSONS und SMELSER, 1956, S. 34-38). (Vgl. EISENSTADT, 1966, S. 1-4; ADAMS, 1970, S. 3 f; RADKE, 1970, S. 12 f)

---

1) Ähnlichkeit mit diesem Merkmal hat die von Lerner als psychologische Hauptvoraussetzung der Modernisierung angesehene "Empathie", die er als allgemeine psychische Mobilität oder als Fähigkeit, sich in andere Rollen und Situationen hineinzuversetzen, definiert (vgl. oben, S. 15; LERNER, 1958, S. 49 f; vgl. auch ROGERS, 1969, S. 45 und 53; ROGERS und HERZOG, 1965, S. 198).

Aus dieser Umschreibung des Modernisierungsprozesses wird klar, daß es sich dabei grundsätzlich um den gleichen Vorgang wie bei der Entwicklung handelt. Es wurden bewußt die zugrundeliegenden Einstellungen, Denkweisen und Wertvorstellungen betont, da - wie noch zu zeigen sein wird - für das Bildungswesen im allgemeinen und die Alphabetisierung im speziellen die große Chance besteht, von dieser Seite her einen entwicklungsfördernden Einfluß auszuüben (vgl. unten, Abschn. 5.1.1.). Festzuhalten ist, daß Entwicklung und Modernisierung die gleiche Form des sozialen Wandels darstellen, durch die eine Energieausweitung der menschlichen Betätigungen stattfindet. Welches die konkreten Merkmale von sozialer, wirtschaftlicher und politischer Entwicklung sind, wird jeweils zu Beginn der nächsten Abschnitte näher erläutert werden.

Nach der Klärung des Entwicklungsbegriffes und verwandter Termini soll nun kurz auf Sinn und Inhalt dieses Kapitels eingegangen werden. An die Darstellung der verschiedenen Aspekte der Ausgangssituation (Kap. 3) und der Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen (Kap. 4) schließt sich logisch die Untersuchung der Wirkungen der Alphabetisierung an. Wichtig sind hier unter der entwicklungssoziologischen Zielsetzung dieser Arbeit die entwicklungspositiven Auswirkungen; dabei soll zwischen den allgemein förderlichen Wirkungen - die vor allem in psychischen Veränderungen und instrumentellen Möglichkeiten bestehen - und den spezifisch sozialen, wirtschaftlichen und politischen Wirkungen unterschieden werden. Abschließend werden noch potentielle Dysfunktionen der Alphabetisierung zur Sprache kommen, die eventuell den Entwicklungsprozeß hemmen können; dieser Abschnitt ist von besonderer Wichtigkeit, damit die mit der Alphabetisierung verbundenen Gefahren erkannt und gegebenenfalls vermieden oder wenigstens abgeschwächt werden können.

Während es im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung relativ leicht sein wird, den Nutzen der Alphabetisierung empirisch zu



belegen, wird dies in den anderen Bereichen - besonders z.B. bei der politischen Entwicklung - nicht immer einfach sein. Häufig kann die Alphabetisierung nicht als unmittelbarer Kausalfaktor bewiesen werden, obwohl eventuell eine enge Korrelation zwischen ihr und bestimmten Entwicklungsvariablen besteht. In anderen Fällen kann es auch sein, daß der Nutzen der Alphabetisierung selbst evident ist und nicht erst empirisch nachgewiesen werden muß - so erhöht die Alphabetisierung z.B. offensichtlich die Möglichkeiten der Kommunikation und Information und bildet die Voraussetzung für jede weiterführende Bildung. Insgesamt aber ist es das Ziel dieses Kapitels, die entwicklungsfördernden Wirkungen der Alphabetisierung soweit wie möglich auf empirische Weise zu belegen. Dadurch soll ihr Wert im Instrumentarium der Entwicklungspolitik bewußt und ihr Entwicklungsbeitrag planbar gemacht werden. Dies ist umso wichtiger, als im Denken und Handeln mancher Verantwortlicher in der Dritten Welt die Erwachsenenbildung - und mit ihr die Alphabetisierung - noch nicht den Rangplatz einnimmt, der ihr aufgrund ihrer positiven Wirkungen eigentlich zukommen sollte.

#### 5.1. Allgemeine entwicklungsfördernde Wirkungen

Unter allgemeinen entwicklungsfördernden Wirkungen sollen vor allem solche alphabetisierungsbedingten Änderungen im Denken und Verhalten des Individuums verstanden werden, die eine grundsätzliche Voraussetzung für den Entwicklungsprozeß zu sein scheinen. Der allgemeine Nutzen der Alphabetisierung liegt zum einen in der Schaffung von psychischen Prämissen der Modernisierung, wie sie mit dem Begriff der "Entwicklungsmentalität" zusammengefaßt werden können, zum anderen in der Vermittlung einer Technik zur besseren Lebensbewältigung, durch die wiederum der Entwicklungsprozeß gefördert wird - z.B. durch er-

weiterte Möglichkeiten der Informationsgewinnung, der kulturellen Teilnahme und der Weiterbildung. Eine weitere allgemeine Wirkung der Alphabetisierung besteht darin, daß sie das Schulwesen effizienter macht, indem sie bei den Eltern mehr Interesse für den Unterricht ihrer Kinder weckt und ihre Bildungsaspirationen anhebt.

Aufgrund dieser Zusammenhänge, die im folgenden noch detailliert darzulegen sind, läßt sich die These vertreten, daß die Alphabetisierung - wie jede Form der Bildung - ein wichtiges Instrument für die Entwicklung der Dritten Welt darstellt. Sie gibt einerseits den Anstoß zur Modernisierung und befähigt andererseits gleichzeitig zur besseren Bewältigung der damit verbundenen Wandlungserscheinungen (vgl. UNESCO, 1965, S. 15; ANDERSON, 1966, S. 74; RECUM, 1969, S. 39).

#### 5.1.1. Schaffung der psychischen Voraussetzungen der Entwicklung

Als Bedingungen der Entwicklung oder Modernisierung auf psychischer Ebene sind kognitive und motivationale Merkmale anzusehen, die in ihrer Gesamtheit häufig "Entwicklungsmentalität" oder auch "Entwicklungsbereitschaft" genannt und den "entwicklungspassiven" Attitüden und Verhaltensweisen gegenübergestellt werden (vgl. KNALL, 1962 a, S. 4; DERS., 1962 b, S. 233 f; RECUM, 1963, S. 7; BEHRENDT, 1965, S. 186-198; HEIDERMAN, 1965, S. 191; STUCKEN, 1966, S. 62). Daß durch Bildung im allgemeinen und Alphabetisierung im speziellen Einstellungen und Verhaltensweisen, Normen und Werte gefördert werden, die für den Entwicklungsprozeß notwendige - wenn auch nicht hinreichende - Bedingungen sind, wird häufig betont (vgl. EVERS, 1962, S. 24 f; DEBEAUVAIS, 1965, S. 76 f; UNESCO, 1965, S. 15; WHARTON, 1965, S. 206; CURLE, 1966, S. 135; RECUM, 1969, S. 39; RAO, 1970 c, S. 97 f). Der hiermit verbundene Wandel der psychischen Merkmale be-

inhaltet vor allem eine Tendenz zu verstärkter Rationalität, Leistungsmotivation, psychischer Mobilität (Empathie) und Innovationsbereitschaft, zu besser strukturiertem Denken und Wahrnehmen sowie zu positiven Einstellungen gegenüber Bildung, Wissenschaft und aktiver Umweltgestaltung (vgl. READ, 1955, S. 62; NEIJS, 1961, S. 9f; DIEZ-HOCHLEITNER, 1966, S. 587; MYRDAL, 1968, S. 1685; PHILLIPS, 1970, S. 13). Nicht von ungefähr entsprechen diese Merkmale im wesentlichen den oben (vgl. S. 200 f) angeführten Eigenschaften des "modern man".

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung der entwicklungspositiven psychischen Auswirkungen der Alphabetisierung sollen nun die empirischen Ergebnisse im einzelnen betrachtet werden.

Bei seiner Untersuchung des Modernisierungsprozesses in sechs Ländern des Vorderen und Mittleren Orients (Ägypten, Iran, Jordanien, Libanon, Syrien, Türkei) stellte Lerner einen Zusammenhang zwischen Alphabetentum und mehreren Modernisierungsindizes fest. Besonders interessant ist die hohe Korrelation zwischen Alphabetismus und Empathie (vgl. LERNER, 1958, S. 72). Empathie, die Lerner durch neun projektive Fragen maß, scheint eine wesentliche Voraussetzung für den durch Partizipation in sämtlichen Bereichen gekennzeichneten modernen Lebensstil zu sein (vgl. LERNER, 1958, S. 50 f und 70 f). Die Schlußfolgerung, die aus Lerner's Studie zu ziehen ist, kann daher lauten: Die Alphabetisierung bewirkt eine Änderung der Persönlichkeit in Richtung erhöhter Empathie; Empathie wiederum fördert den Modernisierungsprozeß. Die Alphabetisierung wäre somit durch die intervenierende Variable "Empathie" mit der Modernisierung verbunden.

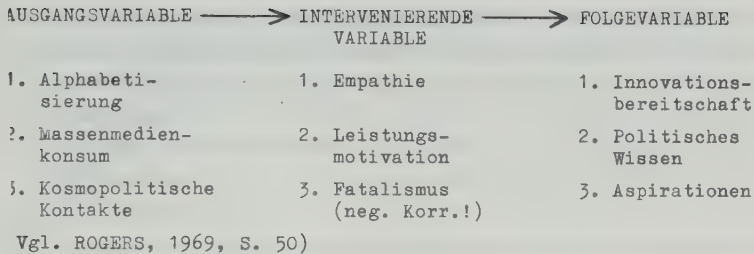
Es bestehen allerdings methodische Bedenken, ob es sich bei dieser Sequenz um einen Kausalzusammenhang handelt. Erstens kann bei einer korrelationsstatistischen Untersuchung prinzipiell nie eine Ursache-

Wirkung-Richtung nachgewiesen werden; Lerner selbst schreibt dazu: "... once the modernizing process is started, chicken and egg in fact 'cause' each other to develop." (LERNER, 1958, S. 56) So ist es im vorliegenden Fall eher wahrscheinlich, daß es sich um eine interdependente Relation handelt: Die schon ex ante mobileren Persönlichkeiten werden sich häufiger bemühen, Lesen und Schreiben zu lernen, und die Alphabetisierung wird umgekehrt ihre empathische Veranlagung verstärken. Ein systematischer Fehler ("bias") durch unkontrollierte selektive Prozesse ist also bei Untersuchungen dieser Art nicht auszuschließen. Zweitens ist eine Scheinkorrelation möglich, da möglicherweise andere Modernisierungsindizes wie Urbanisierung und Medienkonsum - und nicht Alphabetisierung - den hohen Empathiewert bewirkten. In Anbetracht dieser Vorbehalte kann eine eindeutige Kausalbeziehung zwischen Alphabetisierung und Empathie nicht als empirisch bewiesen gelten; sehr wahrscheinlich liegt jedoch eine wechselseitige Beziehung vor, bei der auch noch weitere Modernisierungsvariablen mitbeteiligt sind.<sup>1)</sup>

Lerners Ergebnisse werden bestätigt und ergänzt durch eine Untersuchung, die von Rogers und seinen Mitarbeitern in fünf kolumbianischen Dörfern durchgeführt wurde. Um den Modernisierungsprozeß genauer analysieren zu können, betrachtete Rogers neun (operationalisierbare) Variablen, die er in drei Gruppen unterteilte: In Ausgangs-, intervenierende und Folgevariablen (antecedent, intervening and consequent variables). Dabei postulierte er folgende hypothetische Zeitenfolge innerhalb des Modernisierungsprozesses:

---

1) Noch kritischer ist hier Pfeffer, der aufgrund einer Untersuchung in Costa Rica zu der Überzeugung gelangt, daß die Alphabetisierung lediglich Symptom des Modernisierungsvorganges, keinesfalls aber Determinante dieses Prozesses sei (vgl. PFEFFER, 1968, S. 59 und



In seiner Studie errechnete Rogers signifikante Unterschiede zwischen der Ausgangsvariable "funktionales Alphabetentum" und verschiedenen intervenierenden und Folgevariablen, die auch durch Vergleichsuntersuchungen in Indien bestätigt wurden. So erzielten funktionale Alphabeten z.B. hinsichtlich Empathie, Leistungsmotivation, Innovationsbereitschaft und politischem Wissen durchweg höhere Werte als Analphabeten (vgl. ROGERS, 1969, S. 85-87 und 91; vgl. auch DEUTSCHMANN, 1963, S. 32 f; ROGERS und HERZOG, 1965, S. 198-200). Auf der Grundlage seiner eigenen Ergebnisse und anderer empirischer Studien gelangt Rogers zu dem Schluß, daß die Alphabetisierung die Entwicklung komplexer geistiger Fähigkeiten fördere. Dazu gehören: "The ability to generalize through symbolization, the faculty of restructuring reality via the manipulation of symbols, and the ability to empathize with strange roles ...". (ROGERS, 1969, S. 71) Diese Fähigkeiten erleichtern nach Rogers die Anpassung an eine komplexe, sich rasch ändernde städtisch-industrielle Umwelt - und damit an den Entwicklungsprozeß überhaupt (vgl. ROGERS, 1969, S. 71).

Rogers' Ergebnisse sind für den vorliegenden Zusammenhang ergiebiger als die von Lerner. Er weist nach, daß nicht nur Empathie, sondern auch Leistungsmotivation und Innovationsbereitschaft mit Alphabetentum verbunden sind. Die interkulturelle Gültigkeit seiner Ergebnisse kann durch die nahezu identischen Daten in Kolumbien und Indien als bewiesen angesehen werden. Die Gefahr einer Scheinkorrelation ist durch die Ausschaltung der Urbanisierungsvariable wesentlich vermin-

dert.<sup>1)</sup> Trotzdem kann - wie bei Lerner - keine Kausalbeziehung bewiesen werden. Rogers selbst vermutet eine wechselseitige Beeinflussung: "Literacy probably has an interdependent relationship with other modernization variables. Literacy is necessary for modernization; but modernization, as it develops, also impels literacy forward." (ROGERS, 1969, S. 80; vgl. auch DEUTSCHMANN, 1963, S. 34 f; ABERNETHY, 1969, S. 14) Auch ist nochmals auf mögliche selektive Prozesse hinzuweisen: "... people who already accept new ideas the most freely by nature may be those most likely to attend literacy classes." (UNESCO, 1972 a, S. 37, Fußnote 2)

Ergänzt werden die bisher angeführten Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und grundsätzlichen Modernisierungsvariablen durch Untersuchungen, die kognitive Unterschiede zwischen Alphabeten und Analphabeten zum Gegenstand haben. Hier ist zunächst eine Studie von Morgaut zu erwähnen. Dieser Autor hat in Afrika ca. 10.000 psychologische Tests bei Stellenbewerbern durchgeführt. Dabei erzielten die alphabetischen Probanden grundsätzlich bessere Ergebnisse als die analphabetischen: Ihre Wahrnehmungsstrukturierung war besser und sie besaßen eine größere Fähigkeit zur logischen Kategorienbildung. (Vgl. MORGAUT, 1962, zitiert bei I.E.D.E.S., 1964, S. 18) Diese Eigenschaften sind als vorteilhaft für den Entwicklungsprozeß anzusehen, da gute kognitive Fähigkeiten sicherlich der Bewältigung von Problemen jeder Art nützen. Leider kann über Morgauts Untersuchung nichts Detaillierteres gesagt werden, da dem Verf. nur ein knapper Sekundärbericht vorlag.

Höhere intellektuelle Fähigkeiten bescheinigt auch eine Untersuchung aus dem ehemaligen Ost-Pakistan den Alphabeten. Schuman u.a. testeten dort 562 Bauern und Fabrikarbeiter, die repräsentativ ausgewählt wor-

---

1) Die Untersuchungen waren auf ländliche Regionen beschränkt.



den waren, mit Hilfe eines "ten-item antonyms test", der eine Einschätzung der Denk- und verbalen Fähigkeiten erlaubt. Die Korrelation zwischen den Testergebnissen und den alphabetischen Fähigkeiten (letztere gemessen auf einer Vier-Punkte-Skala) betrug für die Bauern 0.59, für die Arbeiter 0.51. (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 3)

Korrektes Bilderkennen wurde geprüft, indem den Probanden eine Fotografie vorgelegt wurde. Auch hier zeigte sich, daß Alphabeten ihren analphabetischen Kollegen überlegen waren: Nur 2 % der analphabetischen, aber 13,5 % der alphabetischen Bauern hatten eine korrekte Bildwahrnehmung; bei den Arbeitern betrugen die entsprechenden Zahlen 33 und 44 %. Obwohl das durchschnittliche Niveau offensichtlich von der beruflichen Umwelt (Stadt - Land) abhängig ist, differieren in beiden Gruppen die Werte je nach Alphabetisierungsgrad um 11 %. (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 8) Das hier gemessene "Bilderkennen" dürfte übrigens eine ähnliche Variable wie die von Moraut getestete "Wahrnehmungsstrukturierung" darstellen. Nebenbei weisen diese Ergebnisse nochmals darauf hin, mit welchen Wahrnehmungsschwierigkeiten bei der Illustrierung von Fibeln, Lesebüchern und anderem Alphabetisierungsmaterial zu rechnen ist (vgl. oben, S. 177 f).

Neben den geschilderten kognitiven Merkmalen konnten Schuman und seine Mitarbeiter auch Attitüdenunterschiede (durch Interviews) bei ihren Probanden feststellen. Die alphabetischen Bauern und Arbeiter waren z.B. in signifikant höherem Maße vom Fortschritt und Nutzen der Wissenschaft überzeugt als ihre analphabetischen Kollegen. Diese positive Einstellung der Alphabeten dürfte für die Übernahme von Innovationen und die Akzeptierung und Bewältigung von sozialem Wandel günstig sein. (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 8)

Ein weiterer Unterschied betrifft die Bildungsattitüden. Gefragt wurde nach den Bildungsaspirationen bezüglich des eigenen Sohnes. Nur 35 % der ländlichen und 30 % der städtischen Analphabeten wünschten sich eine Universitätsausbildung für ihren Sohn, während es bei den alphabetischen Bauern 54 % und bei den alphabetischen Arbeitern 48 % waren. Interessant ist übrigens, daß hinsichtlich der Bildungsaspirationen der Stadt-Land-Unterschied offenbar kaum eine Rolle spielt. (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 4 f)

Obwohl die Ergebnisse zu den einzelnen Themenbereichen auf nur jeweils einer Frage im Interview beruhen, deuten sie doch in eine ähnliche Richtung wie die Resultate von hier schon zitierten oder noch zu besprechenden Untersuchungen. Deshalb erscheint auch der folgende Schluß, den die Autoren aus ihrer Studie ziehen, berechtigt: "Since literacy specifically, and education more generally, open a man's mind to new ideas, they can change those of his attitudes which are little dependent on his concrete social situation. Where the social setting itself is changing, the more literate man will be quicker to perceive the change and will find it easier to redefine his beliefs in ways that fit his new needs and interests." (SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 11)

Daß Bildungsattitüden mit der Alphabetisierung (und allgemein höherem Bildungsniveau) zunehmend positiv werden, wird auch durch eine Untersuchung belegt, die Tumin und Feldman in Puerto Rico durchgeführt haben. Dort wurde eine geschichtete Stichprobe von 1.000 Erwachsenen daraufhin untersucht, welche Bedeutung sie der Bildung im allgemeinen zumessen, welche Ausbildung sie für ihre Kinder (höchstens!) für erreichbar halten und wie lange ihre (jetzt erwachsenen) Kinder tatsächlich die Schule besucht haben. Die Korrelierung der entsprechenden Ergebnisse mit dem eigenen Bildungsniveau der Befragten (gemessen an der Zeitdauer des Schulbesuchs) zeigte eindeutig,

daß sich bildungspositive Einstellungen bzw. Verhaltensweisen in allen drei Bereichen mit höherem Bildungsstand stärker ausprägen. (Vgl. TUMIN und FELDMAN, 1956, S. 469 f et pass.)

Abschließend ist eine Untersuchung von Durojaiye in West-Nigeria anzuführen, die das Ziel hatte, Attitüdenänderungen bei 210 Personen, die an einem funktionalen Alphabetisierungsprogramm in den Jahren 1967-69 teilgenommen hatten, festzustellen. Die meisten Befragten befürworteten die Alphabetisierung ihrer Kinder und Bekannten, ja sie setzten sich sogar für eine obligatorische Erwachsenen-alphabetisierung ein. Außerdem zeigten sie eine allgemein günstige Einstellung zur persönlichen, sozialen und Gemeindeentwicklung. (Vgl. DUROJAIYE, 1971, zitiert bei "SUMMARIES OF EVALUATIONS ...", 1971/72, S. 121-123)

Eine offensichtliche Schwäche dieser Studie besteht darin, daß die Attitüden nur nach und nicht auch vor der Durchführung des Alphabetisierungsprojektes gemessen wurden, so daß eine Attitüdenänderung nicht empirisch bewiesen werden kann. Die nachher gemessenen Werte sind allerdings so ausgeprägt, daß eine Veränderung der Einstellungen in entwicklungspositiver Richtung durchaus wahrscheinlich erscheint.

#### 5.1.2. Vermittlung einer Technik zur besseren Lebensbewältigung

In diesem Abschnitt sollen die allgemeinen Vorteile geschildert werden, die dem Individuum gegebenenfalls aus der Anwendung der alphabetischen Fähigkeiten erwachsen. Lesen und Schreiben werden hier als Fähigkeiten gesehen, die die Möglichkeit zur besseren Lebensbewältigung in den verschiedensten Bereichen in sich bergen und somit ein instrumentales Potential für den Entwicklungsprozeß auf individueller Ebene bilden.

Diese allgemeinen Vorteile der alphabetischen Fertigkeiten sind - zumindest in ihrer potentiellen Form - selbstevident. Es ist allerdings möglich, daß sie im Falle ungünstiger Kontextfaktoren nicht immer realisiert werden können.

Der wesentlichste instrumentelle Vorteil der Alphabetisierung liegt darin, daß sie neue und erheblich erweiterte Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten schafft. Ein davon abgeleiteter Nutzen kann in verstärkter kultureller Partizipation<sup>1)</sup> und sinnvollerer Freizeitgestaltung bestehen. Schließlich ist darauf hinzuweisen, daß die Beherrschung von Lesen und Schreiben die Voraussetzung für fast jede Form der Weiterbildung darstellt.

Diese grundlegenden Vorteile der Alphabetisierung bilden allgemeine instrumentelle Voraussetzungen für den Entwicklungsprozeß, indem sie das Individuum befähigen, diesen Prozeß aktiv mitzugestalten oder mit ihm verbundenen Wandlungserscheinungen besser zu verstehen und zu akzeptieren. Dabei wird deutlich, daß sich die im vorigen Abschnitt behandelten psychischen Veränderungen in Attitüden, Denk- und Verhaltensweisen, die schon durch die Alphabetisierung an sich entstehen, nicht streng von den durch die Anwendung der alphabetischen Fähigkeiten hervorgerufenen Wirkungen unterscheiden lassen. Wie zu zeigen sein wird, verstärkt der Gebrauch der Lesefähigkeit in erheblichem Maße die Tendenz dieser psychischen Veränderungen.

Die erste und wichtigste der oben erwähnten Vorteile der Alphabetisierung besteht in der enormen Ausweitung des Informations- und Kommunikationspotentials. Die Zugänglichkeit gedruckter Medien be-

---

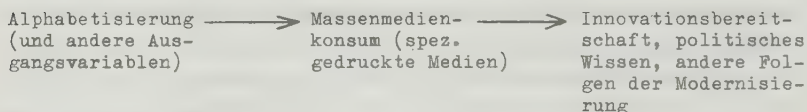
1) Die Möglichkeit der verstärkten Partizipation im sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich und der daraus folgende Nutzen für die individuelle und kollektive Entwicklung wird in den Abschnitten 5.2. bis 5.4. behandelt.

deutet eine Überschreitung des individuell erlebbaren Erfahrungshorizonts und öffnet Informationsbereiche, die dem Analphabeten vorher unvorstellbar waren. Da zudem die Inhalte der Massenmedien dahin tendieren, Wandel zu fördern, bringen sie die Kommunikationsempfänger dazu, eine günstige Einstellung zu neuen Ideen zu entwickeln und unter Umständen zu übernehmen. Kahl erinnert in diesem Zusammenhang daran, "that the mass media originate in the cities, from the centers of power; they represent the national, the urban, the sophisticated points of view, and they give people something to think about that carries their minds beyond the implications of the immediate locality" (KAHL, 1959, S. 57).

Welch wichtige Rolle die Alphabetisierung für die Ausweitung des Kommunikationspotentials in der Dritten Welt spielt und in zunehmendem Maße spielen muß, damit diese auf dem Weg der Entwicklung weiterkommt, geht aus einem Bericht hervor, in dem geschätzt wird, daß ein Mitglied moderner Gesellschaften im Durchschnitt hundertmal soviel Informationen erhält als ein Individuum in einem Entwicklungsland; diese "Informationsmassen" werden aber zu 60 % durch schriftliche Medien vermittelt! (Vgl. MEIER, 1959, zitiert bei I.E.D.E.S., 1964, S. 16 f und PHILLIPS, 1970, S. 21). Rogers übertreibt deshalb nicht, wenn er sagt: "Literacy, then, becomes a catalyst of modernization by giving an individual access to certain mass media communication." (ROGERS, 1969, S. 70; vgl. auch CHALKLEY, 1972, S. 20)

Der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Massenmedienkonsum - und zwar nicht nur bezogen auf schriftliche Medien, sondern auch auf Rundfunk und Fernsehen! - einerseits und zwischen Medienkonsum und verschiedenen Indizes der Modernisierung andererseits ist durch empirische Untersuchungen belegt (vgl. insbesondere ROGERS, 1965; DEUTSCHMANN, 1963, S. 30-33; daneben auch LERNER, 1958, S. 72 und 77 ff.). Rogers sieht aufgrund seiner oben schon ausführlicher be-

schriebenen Untersuchung den Medienkonsum ("mass media exposure") als intervenierende Variable zwischen Alphabetisierung und verschiedenen Modernisierungsfaktoren an: "Thus the analysis ... shows consistently that one portion of the effect of functional literacy on various indices of modernization is made through mass media exposure. This is support for the model ... that functional literacy enables peasants in a developing society to attend to the mass media; this exposure in turn leads to various 'modernization consequences' such as innovativeness, empathy, political knowledge, and educational aspirations for children." (ROGERS, 1965, S. 624) Dieser Zusammenhang wird durch das folgende Schema verdeutlicht:



(Vgl. ROGERS, 1969, S. 70)

Seine Aussage schränkt Rogers jedoch in gewisser Hinsicht wieder ein: "However, there is also evidence ... that the full effect of functional literacy in its relationship to the selected consequent variables is something more than just that of facilitating mass media exposure. ... Perhaps functional literacy leads to different mental abilities, such as a general capacity to deal with abstract symbols, to an interest in cosmopolite events outside the peasant's village, and to some sort of motivation to modernize, all of which are evidently partially independent of mass media exposure per se." (ROGERS, 1965, S. 624) Mit diesem Zitat werden nochmals die Ergebnisse des letzten Abschnittes (5.1.1.) bekräftigt, und zugleich wird gezeigt, daß die Ausübung der Lesefähigkeit den durch die Alphabetisierung in Gang gesetzten psychischen Veränderungsprozeß weiter verstärkt.



Daß durch den Gebrauch der alphabetischen Fertigkeiten nicht nur Attitüden und andere psychische Merkmale verändert werden können, sondern auch entwicklungsrelevantes Wissen jeglicher Form gewonnen werden kann, muß nicht besonders hervorgehoben werden. Ebenso ist klar, daß nicht nur Lesen, sondern auch Schreiben dem Gedankenaustausch und der Anregung in entwicklungspositiver Richtung dienen kann. Nicht zu vergessen ist, daß dem Individuum ein ganz alltäglicher Nutzen aus seinen alphabetischen Fertigkeiten erwächst, indem es - vor allem in städtischer Umwelt - die vielfältigen öffentlichen Zeichen, Schilder, Plakate usw. lesen kann; hinzu kommen Notizen, Etiketten, Rezepte, Fahrpläne, Preislisten und ähnliches mehr. Seine Schreib- und Rechenfähigkeit kann es nutzbringend einsetzen, indem es z.B. Briefe und Notizen schreiben, Berechnungen durchführen und Formulare ausfüllen kann. (Vgl. NEIJS, 1961, S. 10) Diese Vorteile sind nicht zu unterschätzen, da sie unmittelbar das tägliche Leben beeinflussen und das effiziente Verhalten in einer sich modernisierenden Umwelt ermöglichen.

Auf einen mehr technischen Aspekt ist noch hinzuweisen: Der Gebrauch gedruckter Medien ermöglicht es dem Individuum, die Rate des Informations-Inputs zu kontrollieren, indem es Intensität, Dauer und Selektion des Medienkonsums je nach persönlichem Bedarf und Vermögen selbst bestimmen kann. Darüber hinaus ist es dem Alphabeten möglich, gedruckte Information zu speichern und zurückzugewinnen. Für gewisse technische Informationen kann dieser Faktor sehr wichtig sein. (Vgl. ROGERS, 1969, S. 70-72; vgl. auch GRAY, 1956, S. 18 f)

Wurde bisher der Nutzen der alphabetischen Fähigkeiten zur Gewinnung von Wissen und Information und zur Schaffung von entwicklungspositiven Einstellungen betont, so soll nun kurz auf die Möglichkeit der Freizeitgestaltung durch Lesen und Schreiben eingegangen werden. Die-

se muß nicht zweckgerichtet sein, sondern kann allein der Entspannung und Erholung dienen. Die Freude am Lesen - oder z.B. auch am Briefeschreiben - bildet insbesondere in Landregionen, wo wenig Möglichkeiten der Freizeitgestaltung vorhanden sind, oft ein Gegengewicht zu einem monotonen und anstrengenden Alltagsleben (vgl. RAUF, 1970, S. 72). Durch solch eine sinnvolle Freizeitgestaltung können das ganze Lebensgefühl, das Selbstvertrauen und die allgemeine Motivation angehoben werden. Dadurch trägt die Alphabetisierung auf indirekte Weise zur Verstärkung der individuellen Energie bei, die dann dem Arbeitsprozeß und der Entwicklung insgesamt zugute kommt.

Mit Lesen und Schreiben als Freizeitbeschäftigung ist eine verstärkte kulturelle Partizipation verbunden: Durch Schreiben können Kulturinhalte entweder reproduziert oder neu geschaffen werden, durch Lesen werden solche Inhalte verbreitet. Für einen Neualphabeten besteht die erhöhte kulturelle Teilnahme hauptsächlich im Lesen; dadurch verschafft er sich Zugang zu jeder Form von Literatur - z.B. auch religiöser Art (vgl. NEIJS, 1961, S. 10). Neben der Verbreitung von sach- und entwicklungsbezogenem Wissen dienen die alphabetischen Fertigkeiten also auch der Vermittlung von kulturellen Inhalten und somit dem kulturellen Fortschritt.

Die allgemeine Bedeutung der alphabetischen Kenntnisse für den Entwicklungsprozeß liegt auch darin, daß sie eine instrumentelle Voraussetzung für nahezu jede Art der Weiterbildung darstellen (vgl. UNESCO, 1965, S. 15; PROSSER, 1967, S. 94; MYRDAL, 1968, S. 1668; DERS., 1972, S. 108). Praktisch in jedem Beruf und in jeder Umwelt ist der Erwerb vertiefter Kenntnisse und vergrößerten Sachwissens an die Bedingung der alphabetischen Fähigkeiten geknüpft; die Erlangung einer höheren formalen Bildung - z.B. auf höherer Primar- oder auf Sekundarstufe - ist ohnehin nicht ohne Kenntnis des Lesens und Schreibens möglich. Deshalb ist ja auch die Alphabetisierung die

erste Stufe der Erwachsenenbildung; jede weiterführende Bildung - ob beruflicher oder allgemeinbildender Art - setzt die Alphabetisierung als Grundlage voraus.

### 5.1.3. Beitrag zu effizienterem Schulwesen

Sämtliche empirische Evidenz deutet darauf hin, daß die Erwachsenen-alphabetisierung das Schulwesen effizienter macht. Dies liegt daran, daß mit der Alphabetisierung positive Bildungsattitüden und -aspirationen entstehen (vgl. oben, S. 210 f), die unter anderem auch dem Schulbesuch der Kinder zugute kommen: "Literate parents realize the value of learning and are interested in keeping their children in school. They can discuss the children's school work with them and with their teachers, keep up the children's interest, and help them over the rough spots." (BURNET, 1965, S. 15)

Umgekehrt schreibt Myrdal: "Die nachteiligen Effekte der Umgebung eines analphabetischen Elternhauses und Dorfes setzen schon in den Vorschuljahren ein, und das sind die besonders prägenden Jahre, in denen die Verhaltensweisen geformt werden, die gewöhnlich bis ans Lebensende beibehalten werden. Außerdem sind analphabetische Eltern in der Regel weniger bereit, ihre Kinder in die Schule aufnehmen zu lassen und sie dort zu halten. Das mag auch erklären, daß besonders in den ärmeren Ländern oder Gegenden und in den untersten Klassen mit ausgesprochen niedrigem Bildungsstand eine große Anzahl von Schülern entweder vorzeitig die Schule verläßt oder nicht versetzt wird." (MYRDAL, 1972, S. 109 f; vgl. auch DERS., 1968, S. 1685)

Insgesamt läßt sich festhalten, daß alphabetische - im Gegensatz zu analphabetischen - Eltern ihre Kinder eher zum Schulbesuch anhalten, in ihnen Interesse und Motivation erwecken und somit Drop-out und Absenteismus verringern; weiterhin können sie ihre Kinder im Lernprozeß eher unterstützen, ihnen bei der Erhaltung der Kenntnisse und Fähigkeiten behilflich sein und dadurch den Rückfall in den sekundären Analphabetismus verhindern. (Vgl. CLARK, 1951, S. 37; I.E.D.E.S., 1964, S. 13 f; "A WORLD LITERACY PROGRAMME", 1964, S. 323; BLAUG, 1966, S. 394; HELY, 1966, S. 12; MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 15; RÖHRS, 1971, S. 122 f; UNESCO, 1972 a, S. 37 f)

Zusammenfassend stellen deshalb Boesch u.a. fest, "daß die Erwachsenenalphabetisierung als eine wichtige Voraussetzung für die Funktionstüchtigkeit der Grundschule und Sekundarschule gelten kann. Dort, wo die Alphabetisierung nicht auf breiter Basis gelingt, stehen dem Aufbau eines institutionellen Bildungswesens auf lange Sicht große pädagogische und soziologische Schwierigkeiten entgegen." (BOESCH U.A., 1965, S. 27) Die Wirkungen der Alphabetisierung betreffen also nicht nur die unmittelbaren Adressaten - nämlich die Erwachsenen -, sondern verstärken auch in einem Nebeneffekt die entsprechenden entwicklungspositiven Auswirkungen des Schulsystems bzw. machen diese teilweise erst möglich.

## 5.2. Soziale Entwicklung

Der Begriff "soziale Entwicklung" soll hier in einem engeren Sinne verwendet und von der wirtschaftlichen und politischen Entwicklung abgesetzt werden, auf die in den folgenden Abschnitten gesondert eingegangen wird. Soziale Entwicklung ist ein Prozeß, "whereby new social roles and new interrelationships among roles emerge. Not only are the

emerging social roles and tasks increasingly specialized and complex, but recruitment to roles and evaluation of role performance are increasingly rational or achievement oriented." (ADAMS, 1970, S. 3) Knapp ausgedrückt besteht soziale Entwicklung also in einem Prozeß der sozialen Differenzierung und Mobilisierung bei Individuen und Institutionen; dabei entsteht eine neue Sozialordnung, die vor allem an Leistungskriterien ausgerichtet ist (vgl. EISENSTADT, 1966, S. 2 f).

In Behrendts Terminologie, die oben (vgl. S. 199) zur Definition des Entwicklungsbegriffs benützt wurde, bedeutet soziale Entwicklung eine Energieausweitung "im Sinne der Aktivierung von immer mehr Menschen als Teilnehmer an immer zahlreicheren zwischenmenschlichen Beziehungskreisen für immer vielfältigere Zwecke und Funktionen ..." (BEHRENDT, 1965, S. 130). Es ist unverkennbar, daß auch hier eine soziale Differenzierung und Mobilisierung angesprochen wird.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß die verschiedenen Bildungsformen einschließlich der Alphabetisierung einerseits Entwicklungsanstöße geben, andererseits aber auch die entwicklungsbedingten Wandlungsprozesse besser bewältigen helfen (vgl. oben, S. 203 f). Dies gilt auch speziell für die soziale Entwicklung: "Education has the capacity to change society by producing a corps of skilled, pragmatic persons who owe their position in society to their usefulness rather than their birth ..., by eroding the social barriers which kept many at a level of low productivity, and by weakening a nondevelopmental traditionalism. In general ... a high level of education is associated with something like an egalitarian ... society, for education promotes social mobility, opposing the immobile, frozen stratifications of a society where class and birth largely determine status and opportunity." (CURLE, 1966, S. 134)

Andererseits kann die Gefahr der gesellschaftlichen Anomie und der Entfremdung, die mit jedem sozialen Wandel verbunden ist, verringert

werden, indem das Bildungswesen rationale Attitüden und Verhaltensweisen sowie bestimmte instrumentelle Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt (vgl. CURLE, 1966, S. 135 f). Der soziale Wandel, der im Zusammenhang mit dem Entwicklungsprozeß entsteht, kann nach Auffassung Heidermanns durch das Bildungswesen nicht nur besser bewältigt, sondern sogar gesteuert und geplant werden (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 9). Dabei ist wohl hauptsächlich an die Förderung entwicklungspositiver Einstellungen, Werte, Denk- und Verhaltensweisen aber auch an die Vermittlung arbeits- und berufsbezogener Kenntnisse gedacht, die für den Prozeß der sozialen Differenzierung und Mobilisierung entscheidend sind.

Wenn im folgenden auf den Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und sozialer Entwicklung eingegangen wird, so stehen dabei die Auswirkungen der Alphabetisierung auf die Mobilität und die Folgen dieser Mobilität für die Sozialstruktur im Vordergrund. Danach wird untersucht, inwieweit und in welcher Richtung die sozialen Verhaltensweisen-z.B. Kooperation oder Partizipation auf Gemeindeebene - durch die Alphabetisierung günstig beeinflußt werden. Abschließend werden alphabetisierungsbedingte Verbesserungen im Bereich von Gesundheit, Ernährung, Hygiene, Familienplanung usw. behandelt - Bereiche, die oftmals unter dem Begriff "soziale Verhältnisse" zusammengefaßt werden.

#### 5.2.1. Förderung der Mobilität

Gemäß der modernen Schichtungstheorie ist Bildung als die Hauptdeterminante für Einkommen, Berufsposition und damit sozialen Status anzusehen (vgl. KAHL, 1959, S. 61; COLEMAN, 1965, S. 26; DIEZ-HOCHLEITNER, 1966, S. 588). Je mehr Personen in einer Gesellschaft



an Bildungsveranstaltungen partizipieren können, desto höher ist der Grad der vertikalen Mobilität (vgl. ABERNETHY, 1969, S. 8). Phillips betont die Richtigkeit dieser Hypothese besonders für die Entwicklungsländer: "In diesen Ländern ist Bildung ein knappes Gut, es gibt geringere Bildungschancen [als in den Industrienationen (d. Verf.)], und es bestehen große bildungsspezifische Einkommensunterschiede. Der Ausbau des Bildungswesens und die Überbrückung der Einkommensunterschiede gehen tendenziell Hand in Hand." (PHILLIPS, 1967, S. 28)

Der genaue Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und vertikaler Mobilität ist nicht nachzuweisen, da entsprechende empirische Untersuchungen fehlen. "Nevertheless, it seems most likely that linguistic and literacy skills are prerequisites for a high degree of mobility. These reflections indicate at the very least that groups with a high degree of reverence for literacy will also be motivated to acquire the minimal skills for trade and entrepreneurial activities." (LEIBENSTEIN, 1965, S. 61)

Daß die Alphabetisierung zumindest Mobilitätschancen schafft, ist mehr oder weniger selbstevident: Da die höheren Schichten oder Klassen ein durchschnittlich höheres Bildungsniveau haben als die unteren Schichten (vgl. oben, Abschn. 3.3.1.1.), finden sich bei letzteren proportional wesentlich mehr Analphabeten; dadurch sind diese die primären Adressaten der Erwachsenenalphabetisierung. Durch das Erlernen von Lesen und Schreiben erwerben sich aber die Angehörigen der unteren Schichten Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie zur Ausübung eines höherstehenden Berufs befähigen; außerdem steigt eventuell ihr Sozialprestige an (vgl. oben, S. 138). Ob die Neualphabeten allerdings tatsächlich in höhere Berufspositionen aufrücken können, hängt von vielerlei gesellschaftlichen Faktoren wie Berufs- und Wirtschaftsstruktur, allgemeinem Bildungsniveau, Anerkennung von Leistungskriterien usw. ab.<sup>1)</sup> Es ist jedoch anzunehmen, daß die durch die Alpha-

---

1) Die Bedingungen für die Entstehung vertikaler Mobilität hat Havighurst sehr gut beschrieben (vgl. HAVIGHURST, 1968, S. 107 f).

betisierung geschaffenen Mobilitätschancen auch in vielen Fällen realisiert werden können.

Durch die Alphabetisierung wird nicht nur die vertikale, sondern auch die horizontale Mobilität gefördert: Durch den Erwerb alphabetischer Fertigkeiten entsteht nicht nur die Möglichkeit zur Aufwärtsmobilität, sondern auch zum Berufswechsel auf gleicher sozialer Ebene, z.B. durch Wechsel von einer ländlichen zu einer städtischen Betätigung. So kann beispielsweise ein Bauer zum städtischen Fabrikarbeiter werden, obwohl er seinen sozialen Status gegebenenfalls kaum oder nicht verändert. Ein solcher Übergang ist teilweise an die Bedingung der Alphabetisierung geknüpft und wird somit durch diese erleichtert (vgl. oben, Abschn. 3.3.2.2.; zur Landflucht vgl. unten, Abschn. 5.5.2.).

Die Ausweitung der beruflichen Möglichkeiten durch die Alphabetisierung kann auch einen - hier allerdings hemmenden - Einfluß auf die rein geographische Mobilität, wie sie z.B. bei Nomaden vorliegt, haben. Indem die alphabetischen Fertigkeiten die Grundlage für viele Berufe darstellen, erleichtern sie den mobilen Bevölkerungsgruppen die Selbstverwertung und die Ergreifung eines entsprechenden neuen Berufs, was oftmals als günstig für den Entwicklungsprozeß angesehen wird. Außerdem werden ihnen bei der Alphabetisierung moderne Denk- und Verhaltensweisen nahegebracht, die ihnen bei der Umstellung ihres Lebensstils helfen können. Allerdings wurde schon oben darauf hingewiesen, wie schwierig die Erfassung dieser Bevölkerungsteile in Alphabetisierungskursen ist (vgl. Abschn. 3.3.2.3.).

Auch wenn angenommen werden kann, daß Alphabetisierung und Bildung den Grad der (vertikalen und horizontalen) Mobilität erhöhen, so ist doch zu betonen, daß der Bildungsfaktor nur eine unter mehreren De-

terminanten der Mobilität ist. Sehr wichtig scheint neben dem Bildungswesen die wirtschaftliche Entwicklung - vor allem die Industrialisierung - zu sein. Deshalb vertritt Havighurst die These, daß Industrialisierung zu sozialem Wandel und zu sozialer Mobilität führe, wobei der Bildungsfaktor die Geschwindigkeit des sozialen Wandels und den Grad der Mobilität bestimme (vgl. HAVIGHURST, 1968, S. 108 und 117; HAVIGHURST und MOREIRA, 1965, S. 103). Da aber auch die Industrialisierung und die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung vom Bildungswesen beeinflußt werden (vgl. unten, Abschn. 5.3.), kann eine eindeutige Wirkungsrichtung kaum postuliert werden, vielmehr scheint es sich wiederum um einen bei Entwicklungsphänomenen so typischen wechselseitigen Zusammenhang zu handeln.

Durch die mobilitätsfördernden Wirkungen der Alphabetisierung und sonstiger Bildungsformen entsteht eine Tendenz zu einer neuen, offenen Gesellschaftsordnung, in der alte Rollen ihre Sanktionen verlieren und neue entstehen (vgl. WILLIAMS, 1965, S. 480; CURLE, 1966, S. 134). Grundlegend ist dabei die Abschwächung von Zuschreibungszugunsten von Leistungsnormen. So sagt Röhrs (in bezug auf Afrika): "... Erziehung und Bildung erweisen sich in einer stammesmäßig hierarchisch gegliederten Welt als ein Mittel zur Schaffung einer neuen Sozialordnung, in der in erster Linie Berufserfolg und Lebensleistung zu den entscheidenden Kriterien werden." (RÖHRS, 1971, S. 93)

Die Verwirklichung des Gleichheitsgrundsatzes besteht in der Schaffung gleicher Mobilitätschancen für alle - oder kurz in "an equal chance ... to become unequal" (ABERNETHY, 1969, S. 235). Hierzu tragen Bildungsformen wie die Alphabetisierung bei, indem sie Fähigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die zur Erlangung höherer Positionen erforderlich sind, und indem sie mobilitätsfördernde Eigenschaften wie Leistungsorientierung, Rationalität, Empathie usw. aktivieren. Freilich ist es wegen Mangel an personellen und finanziellen Mitteln nicht möglich, alle Analphabeten gleichzeitig zu unterrichten und ih-

nen damit eine gleiche Mobilitätschance zu geben; außerdem stellt die Alphabetisierung erst die unterste Bildungsstufe dar und ermöglicht somit ohnehin nur eine relativ begrenzte Aufwärtsmobilität. Doch darf die Alphabetisierung trotzdem als Ansatz zur Verwirklichung einer egalitären, auf Leistungsnormen gegründeten Sozialordnung angesehen werden - umso mehr, als mit erfolgter Alphabetisierung vielerlei Weiterbildungsmöglichkeiten offenstehen, die die Mobilitätschancen weiter vergrößern.

Verstärkte Mobilität und Egalität im Gefolge von Alphabetisierung und anderen Bildungsarten helfen soziale Spannungen, die gerade in Entwicklungsländern häufig recht groß sind, abzubauen. Dazu gehören soziale Spannungen zwischen verschiedenen ethnischen, religiösen, sprachlichen und regionalen Gruppen, aber auch zwischen verschiedenen Klassen, Stadt und Land, Mann und Frau. Indem die benachteiligten Gruppen gewisse Bildungsinhalte - und seien sie noch so rudimentär - vermittelt bekommen, nähern sie sich den anderen Gruppen in Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen an und erhalten in zunehmendem Maße die Möglichkeit, sich aus ihrer Unterprivilegierung zu befreien. Besonders auf die Rolle der Bildung und Alphabetisierung bei der Emanzipierung der Frauen wird häufig hingewiesen. (Vgl. COLEMAN, 1965, S. 30; HEIDERMAN, 1965, S. 66 und 185; NAIK, 1965, S. 102 f; DIEZ-HOCHLEITNER, 1966, S. 588 f; ABERNETHY, 1969, S. 8 f; MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 15)

#### 5.2.2. Veränderung sozialer Verhaltensweisen

Veränderungen des sozialen Verhaltens als Auswirkung der Alphabetisierung sind noch kaum untersucht worden. Erst jetzt wird im Rahmen des Experimentellen Weltprogramms der UNESCO versucht, auch solche

Faktoren zu erfassen. Dabei wird erwartet, daß die Alphabetisierung z.B. die Teilnahme an Gemeindeaktivitäten oder die Übernahmen von Neuerungen fördere. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 37)

Manchmal sind mit der Alphabetisierung Maßnahmen verbunden, die direkt auf soziale oder sozioökonomische Wirkungen abzielen (vgl. oben, S. 144 ff.). So versucht man z.B. bei den Pilot-Projects des Experimentellen Weltprogramms die Alphabetisierung mit Landreform, Selbstverwaltung, Genossenschaften, beruflicher Bildung usw. zu verknüpfen (vgl. UNESCO, 1970 c, S. 10). In solchen Fällen ist die Aussicht besonders günstig, daß gleichzeitig mit der Alphabetisierung neue entwicklungspositive soziale Verhaltensformen entstehen, da die Verhaltensänderungen oftmals mit sichtbaren Erfolgen belohnt und daher eher beibehalten werden.

Eine unmittelbare Veränderung der sozialen Verhaltensweisen durch Alphabetisierungsprogramme wurde in Pakistan und Indien beobachtet. Rauf stellte in Pakistan fest, daß das gesellige Gruppenleben und die formale Disziplin an den dörflichen Alphabetisierungszentren einen starken sozialisierenden Effekt hatten: Die Teilnehmer tendierten dazu, das Allgemeinwohl über die Eigeninteressen zu stellen und mehr gegenseitiges Verständnis zu zeigen; antisoziale Sitten und Traditionen wurden geschwächt, die soziale Kohäsion und das soziale Verantwortungsgefühl dagegen gefördert. Es wurde beobachtet, daß selbst die Dorfbewohner, die vorher ein ausgeprägt unsoziales Verhalten gezeigt hatten, sich positiv veränderten. Rauf faßt die Erfahrungen folgendermaßen zusammen: "Properly organized literacy programs have thus been responsible for diminishing the incidence of purposeless, antisocial, delinquent, and criminal patterns of behavior in many villages." (RAUF, 1970, S. 74)

Vom "Gram Shikshan Mohim"-Alphabetisierungsprojekt in Maharashtra (Indien) wird berichtet, daß über günstigere Einstellungen zur Schul-

erziehung der Kinder und eine stärkere Partizipation der Frauen am öffentlichen Leben hinaus das soziale Verhalten nachhaltig beeinflusst wurde: "To a certain extent, local leadership is being created and developed and villagers have become cooperative and have grown self-reliant. They have become plan-conscious and try to work together for the uplift of the village as a whole." (MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 15)

Wenn auch nicht aus zwei Beispielen ohne weiteres verallgemeinert werden kann, so erscheint doch eine positive Wirkung der Alphabetisierung auf das soziale Verhalten wahrscheinlich. Die Verhaltensänderungen tendieren dabei offenbar in Richtung auf stärkeres Zusammengehörigkeitsgefühl und Zusammenhalt auf Gemeindeebene, auf erhöhtes soziales Bewußtsein und Verantwortungsgefühl und auf vermehrte Teilnahme am öffentlichen Leben, die sich z.B. an verbesserter Selbstverwaltung und lokaler Führung zeigt. Dieser Wandel kann auf die alphabetisierungsbedingten psychischen Veränderungen, wie sie oben in Abschnitt 5.1.1. beschrieben wurden, zurückgeführt werden; daneben wird auch die Ausübung der alphabetischen Fertigkeiten - z.B. zum Zwecke der Kommunikation und Information - eine Rolle spielen.

### 5.2.3. Verbesserung der sozialen Verhältnisse

Mit "sozialen Verhältnissen" sollen hier die Bereiche von Gesundheit, Hygiene, Ernährung, Familienplanung usw. umschrieben werden - also Bereiche, die hauptsächlich den einzelnen und seinen engeren Familienkreis betreffen. In der Regel wird die Entwicklung auf diesen Gebieten weniger durch die Alphabetisierung selbst - also das Erlernen von Lesen und Schreiben - gefördert, sondern durch die Vermittlung zusätzlicher Kenntnisse und durch praktische Hilfen, die



mit der Alphabetisierung koordiniert werden. Freilich darf nicht übersehen werden, daß das beim Alphabetisierungsunterricht benützte Lesematerial häufig auf praktische Fragen Bezug nimmt und Anregungen zur Verbesserung der sozialen Verhältnisse gibt (vgl. oben, S. 176 f). Einen noch stärkeren Einfluß dürfte in dieser Hinsicht das Follow-up-Lesematerial haben, da hier bessere Lesefähigkeiten vorausgesetzt und in der Regel ausführlichere und anspruchsvollere Informationen gegeben werden (vgl. oben, S. 188). Daneben braucht wohl kaum darauf hingewiesen werden, daß nach dem Erlernen der Lesefähigkeit - zumindest theoretisch - unbegrenzte Möglichkeiten der Informationsbeschaffung durch schriftliche Medien bestehen. Auch die von der Alphabetisierung bewirkten psychischen Änderungen dürften Verbesserungen auf dem Gebiet der sozialen Verhältnisse begünstigen.

Hinsichtlich der Gesundheits- und Ernährungssituation ist zunächst wieder Rauf zu zitieren: "Literacy facilitates understanding of health and nutrition. In villages where the impact of literacy projects is felt, there has been an improvement in the people's knowledge of the causes and prevention of common ailments and epidemics. As a result, the incidence of disease and other physical maladies is now on the decline in such villages." (RAUF, 1970, S. 72)

Verbesserungen der Hygiene beschreibt der schon zitierte Bericht von "Gram Shikshan Mohim": "That the adults, who had become literate under the scheme, had developed some change in their outlook and in the standard of living when compared to the period before the 'Mohim', is indicated by the fact that the vast majority of the male and female neo-literates were found to put on clean-washed clothes and had developed habits of cleanliness, used filtered drinking water, used latrines, washed vegetables and grains with clean water ..." (MINISTRY OF EDUCATION AND YOUTH SERVICES, 1969, S. 14)

Relativ neu ist die Verbindung der Alphabetisierung mit Familienplanung. Dies geschieht in einigen Pilot-Projects des Weltalphabetisierungsprogramms und hauptsächlich in dem Programm der World Education Inc. Letzteres beruht auf der Überlegung, daß die Propagierung der Geburtenkontrolle mehr Erfolg verspricht, wenn sie mit Alphabetisierung und Maßnahmen zur Verbesserung der gesamten familiären Verhältnisse verbunden wird, als wenn sie isoliert stattfindet. Deshalb wird das Programm der World Education Inc. auch "functional education for family life planning" genannt. (Vgl. KEEHN, 1971; WORLD EDUCATION, 1971 a, b, c; UNESCO, 1971/72; "FAMILY LIFE PLANNING", 1972; UNESCO, 1972 a, S. 37)

Die Evaluierung dieser Projekte, die die Alphabetisierung mit konkreten Maßnahmen der Familienplanung verbinden, steht noch aus. Es kann aber empirisch nachgewiesen werden, daß die Alphabetisierung allein schon genügt, um positive Einstellungen zur Familienplanung zu fördern und damit die Übernahme entsprechender Praktiken zu erleichtern. So stellten Schuman u.a. in ihrer schon zitierten Studie aus dem früheren Ost-Pakistan fest, daß die Alphabeten unter den interviewten städtischen Fabrikarbeitern zu 42 % von der Notwendigkeit der Geburtenbeschränkung überzeugt waren, während die entsprechende Zahl für die Analphabeten nur 30 % betrug. Daß bei den ebenfalls untersuchten Landbewohnern kein ebensolcher Unterschied auftrat, ist darauf zurückzuführen, daß zum Zeitpunkt der Studie in den ländlichen Regionen Ost-Pakistans noch keine Familienplanung propagiert wurde und die Bauern somit gar nichts davon wissen konnten. (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 9 f)

Ebenfalls städtische Arbeiter waren die Probanden einer Untersuchung, die an zwei Textilfabriken Bombays durchgeführt wurde. Auch hier ergaben sich größere Unterschiede zwischen Alphabeten und Analphabeten hinsichtlich ihrer Vorstellungen über Familienplanung: 31 % der alphabetischen, aber nur 11 % der analphabetischen Arbeiter hatten genauere

Kenntnisse von Familienplanung; keinerlei Kenntnisse hatten umgekehrt 18 % der Alphabeten und 30 % der Analphabeten. (Der Rest hatte nur vage Vorstellungen.) Die Anzahl der Arbeiter, die an den Nutzen der Familienplanung glaubten, war zwar in beiden Gruppen relativ hoch, doch lagen auch hier die Alphabeten wesentlich höher als ihre analphabetischen Kollegen: Ihre Quote betrug 72 % im Gegensatz zu 59 % bei den Analphabeten. (Vgl. UNIVERSITY OF BOMBAY, o.J., zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 20)

Die Ergebnisse lassen vermuten, daß die städtische Umwelt eine Akzeptierung von Maßnahmen der Geburtenbeschränkung erleichtert - wobei die verstärkte Propaganda und die Veränderung des Lebensstils in der Stadt sicherlich eine Rolle spielen -, doch steht fest, daß die Alphabetisierung zusätzlich in dieselbe Richtung wirkt. Dieser Effekt der Alphabetisierung ist von nicht zu überschätzender Bedeutung, da von einer effizienten Geburtenkontrolle die gesamte weitere Entwicklung der Dritten Welt abhängen dürfte. Daneben ist das Analphabetenproblem selbst nur dann innerhalb einer annehmbaren Frist zu lösen, wenn die Bevölkerungsexplosion eingedämmt werden kann.

### 5.3. Ökonomische Entwicklung

Die wirtschaftliche Entwicklung stellt wohl den wichtigsten Teil des gesamten Entwicklungsprozesses dar, da sie die materielle Existenzabsicherung für den einzelnen und die Nation mit sich bringt, ohne die eine soziale und politische Entwicklung nur sehr bedingt möglich ist. Auch in den Entwicklungsplänen von Staaten und internationalen Organisationen ist die wirtschaftliche Entwicklung im allgemeinen als das wichtigste praktische Ziel vertreten (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 134).

Von manchen Autoren wird die ökonomische Entwicklung daher als die Entwicklung schlechthin angesehen (vgl. oben, S. 199). Diese Sicht ist allerdings zu einseitig; nichtökonomische Entwicklungsprozesse können - wenn auch innerhalb bestimmter Grenzen - durchaus unabhängig von den ökonomischen Gegebenheiten stattfinden und auch letztere beeinflussen - man denke hier vor allem an politische Determinanten.

Zur Überschätzung wirtschaftlicher Aspekte trägt wahrscheinlich unter anderem ihre relativ einfach durchzuführende Quantifizierung bei, die bei der sozialen und politischen Entwicklung nicht gegeben ist. Ein erstes Maß für den Stand der ökonomischen Entwicklung eines Landes bieten die Zahlen für Sozialprodukt, Volkseinkommen und insbesondere - da international vergleichbar - Prokopf-Einkommen. Da es sich beim Prokopf-Einkommen lediglich um einen statistischen Mittelwert handelt, kann man von ihm freilich noch nicht auf den Lebensstandard des durchschnittlichen Bürgers schließen; bekanntes Beispiel sind die Länder mit großen Erdölvorkommen, die bei geringer Einwohnerzahl ein sehr hohes Sozialprodukt und damit Prokopf-Einkommen haben, deren breite Bevölkerung aber von diesem Reichtum nicht profitiert. Erforderlich wäre also zur sachgerechten Beurteilung des wirtschaftlichen Entwicklungsstandes eine Maßzahl für die Einkommensverteilung in einem Staat. Bei den unzulänglichen Statistiken der Entwicklungsländer ist ihre Errechnung allerdings höchst problematisch.

Wirtschaftliche Entwicklung besteht nicht nur in der Tendenz zu einem relativ hohen, gleichmäßig verteilten und dabei steigendem Lebensstandard - das ist das Endergebnis der Entwicklung -, sondern auch in strukturellen und technologischen Veränderungen, die als Ursache von Produktivität und hohem Lebensstandard anzusehen sind. Dazu gehört ein expandierender industrieller Wirtschaftssektor, verbunden mit einer Abnahme der landwirtschaftlich tätigen und Zunahme der städtischen Bevölkerung. Dieser Aspekt ist meistens statistisch er-

faßt und läßt sich z.B. an den Proportionen der Beschäftigten in den verschiedenen Wirtschaftsbereichen ablesen.

Die technologische Seite der wirtschaftlichen Entwicklung besteht aus der Übernahme und Anwendung moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse auf Kosten traditioneller Techniken, so vor allem der Einsatz technisch erzeugter Energie anstelle von menschlicher und tierischer Kraft. Diese Tendenz ist natürlich dem Prozeß der Industrialisierung schon inhärent; sie betrifft aber auch die Landwirtschaft. (Dort ist der Entwicklungsvorgang zusätzlich durch den Übergang von der Subsistenzwirtschaft und traditionellen Dorfökonomie zu einer rationellen Markt- und Exportlandwirtschaft gekennzeichnet.) Der Prokopf-Energieverbrauch stellt aus dieser Sicht eine recht verlässliche Maßzahl für den Stand der Industrialisierung einer Volkswirtschaft dar (vgl. FUCKS, 1967, S. 100); fraglich ist allerdings, ob entsprechende Daten in der Dritten Welt immer vorhanden sind. (Zu den verschiedenen Aspekten der wirtschaftlichen Entwicklung vgl. KAHL, 1959, S. 53; BOESCH, 1962, S. 227 f; SMELSER, 1966, S. 110 f; ABERNETHY, 1969, S. 3; CORDOVA, 1971)

Gemäß ihrer wirtschaftspolitischen Zielsetzung soll die Alphabetisierung "die Offenheit der Bevölkerung gegenüber neuen technischen Informationen ... erhöhen und damit die Einführung neuer Produktionsformen im agronomischen oder industriellen Bereich ... erleichtern, die Grundlage für die Ausbildung zu komplexeren Berufen ... verbessern und insgesamt die Produktivität Einzelner und größerer Gruppen ... erhöhen" (BOESCH U.A., 1965, S. 26; vgl. auch MOSCHTAGHI, 1969, S. 65). Daß all diese Voraussetzungen der erhöhten wirtschaftlichen Produktivität durch die Alphabetisierung tendenziell geschaffen werden, wurde schon oben in den Abschnitten 5.1.1. und 5.1.2. dargestellt. Hier soll nun zusätzlich gezeigt werden, in welcher Weise und in welchem Ausmaß eine Produktivitätssteigerung stattfindet.

Zunächst werden in diesem Abschnitt die allgemeinen bildungsökonomischen Aspekte der Alphabetisierung betrachtet; dabei wird die Alphabetisierung als Investition angesehen, die eine ökonomische Rendite mit sich bringt. Sodann wird auf makroökonomischer Ebene der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Wirtschaftswachstum beleuchtet, wobei hauptsächlich einige korrelationsstatistische Untersuchungen zitiert werden sollen. Auf mikroökonomischer Ebene wird der wirtschaftliche Effekt der Alphabetisierung auf die Produktionseinheiten und wirtschaftenden Subjekte analysiert; dabei ist zwischen den Produktivitätswirkungen im Primär- und Sekundärsektor zu unterscheiden.

Da sich im wirtschaftlichen Bereich - wie schon erwähnt - leichter quantifizieren läßt als z.B. im sozialen oder politischen, liegen hier auch zahlreichere empirische Ergebnisse vor. Dennoch ist ihre Zahl längst nicht ausreichend, um präzise interkulturelle Aussagen zu ermöglichen. Auch hier besteht also noch ein breites Feld für zukünftige Forschung.

#### 5.3.1. Allgemeine bildungsökonomische Zusammenhänge

Von den Bildungsökonomern werden Erziehungsausgaben als Investition in "human capital" angesehen: " [Education] is an investment in human capital in the form of abilities acquired through education. The productive capacity of labor is largely a 'produced means' of production, so that human capital is the outcome of investment in which education forms a major part." (HUQ, 1965, S. 70) Der Mensch wird also "erst durch die gezielte Entwicklung seiner Anlagen ... zum Produktionsfaktor und zur Kombination mit anderen Produktionsfaktoren befähigt" (RADKE, 1970, S. 11). Den Anfang dieser Entwicklung stellt dabei die Alphabetisierung dar; auch sie ist daher ein "fruitful investment on human capital" (RAUF, 1970, S. 59).



Der Zweck der Investition in "menschliches Kapital" ist die quantitative Vermehrung und qualitative Verbesserung des Produktionsfaktors Arbeit. Diese Absicht wird mit dem Begriff "human resource development" umschrieben (vgl. HARBISON und MYERS, 1964). Aus dieser Sicht bedeutet der Massenanalphabetismus in der Dritten Welt eine ungeheuerere Verschwendung an Manpower-Ressourcen (vgl. UNESCO, 1965, S. 11), während umgekehrt durch die Alphabetisierung Menge und Qualität der im Produktionsprozeß einsetzbaren Arbeitskräfte ansteigen. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß mit fortschreitender Technologie und Industrialisierung auch auf unterster Ebene alphabetische Arbeitskräfte benötigt werden (vgl. CIPOLLA, 1969, S. 87 f).

In der modernen ökonomischen Wachstumstheorie finden diese Gedankengänge ihren Niederschlag in einer Betonung des Residualfaktors "technischer Fortschritt". Untersuchungen hierzu hatten in bestimmten Fällen gezeigt, "daß trotz des Einsatzes geringerer Mengen der 'traditionellen Faktoren' gleiche und höhere Erträge erzielt und damit die Realkosten der Produktion gesenkt wurden - ein für Entwicklungsländer höchst interessanter Effekt" (JOERGES U.A., 1969, S. 111). Als eine Ursache des technischen Fortschritts - der seinerseits zu wirtschaftlichem Wachstum führt - ist wiederum die Bildung anzusehen, da sie bessere berufliche Qualifikationen bewirkt (vgl. SCHARF, 1965, S. 525 f; JOERGES U.A., 1969, S. 111).

Freilich dürfen die in den Ansätzen von "technischem Fortschritt", "manpower resource development" und "human capital" enthaltenen Gedanken nicht verabsolutiert werden. Sicherlich ist die Bildung nicht der einzige Faktor, der Wirtschaftswachstum bewirken kann; andere Variablen des sozialen, wirtschaftlichen und politischen Systems spielen bestimmt eine Rolle (vgl. LEWIS, 1961, S. 114; MYINT, 1965, S. 8 f; SCHARF, 1965, S. 525 f). Auf der anderen Seite deutet die häufig angeführte - wenn auch kaum operationalisierbare - Unterscheidung zwi-

schen produktiver und konsumptiver Bildung, auf die Möglichkeit hin, daß das Bildungswesen keineswegs immer einen wachstumsfördernden Einfluß haben muß (vgl. LEWIS, 1961, S. 113; KNALL, 1962 a, S. 11; RECUM, 1963, S. 2 f; PHILLIPS, 1967, S. 24; GERLACH, 1969, S. 7). Je stärker praxisbezogen eine Bildungsform ist und je unmittelbarer ihre Inhalte im Arbeitsprozeß angewandt werden können, desto eher ist sie als produktive Bildung zu bezeichnen (vgl. HEIDERMAN, 1965, S. 191). Die Alphabetisierung liefert das grundsätzliche Rüstzeug für fast jede berufliche Bildung und kann daher mit gutem Recht als produktive Bildungsform bezeichnet werden - in besonderem Maße, wenn es sich um die funktionale Alphabetisierung handelt.

Das bei wirtschaftlichen Produktionsprozessen gültige Gesetz der "Mehrerergiebigkeit von längeren Produktionsumwegen" kann auch auf Bildungsprozesse angewandt werden, d.h. "normalerweise kann man bei einem länger dauernden Bildungsprozeß auch eine ... größere Wirkung für die ökonomische Entwicklung erwarten" (HEIDERMAN, 1965, S. 192; vgl. auch SCHARF, 1965, S. 528 f). Die Alphabetisierung als zeitlich kurze Ausbildungsform stellt unter dieser Betrachtungsweise einen kurzen Produktionsumweg dar, und ihre ökonomischen Auswirkungen haben somit relativ enge Grenzen. Ihr Vorteil liegt jedoch darin, daß sie niedrige Investitionen erfordert und eine schnelle Rendite bringt. Folgende Zusammenfassung zur Erwachsenenbildung allgemein gilt auch für die Alphabetisierung: "Ökonomisch gesehen stellt die in den außerschulischen Formen durchzuführende Erwachsenenbildung einen relativ kurzen und billigen Produktionsumweg dar und führt bei geeigneten Durchführungsformen zu einem raschen Umsetzen der Erziehungsseinfüsse in Produktivitätssteigerungen. Da das Bildungsniveau zu Beginn der Erziehungsarbeit äußerst niedrig ist, kann erwartet werden, daß bereits sehr geringe Investitionen (verglichen mit der Ausgangssituation) zu beträchtlichen Produktivitätssteigerungen führen." (RADKE, 1970, S. 125; vgl. auch BILLERBECK, 1961, S. 37; HEIDERMAN, 1965, S. 192 f)

Auf die Tatsache, daß die Alphabetisierung geringere Kosten verursacht und schneller eine ökonomische Rendite abwirft als das formale Schulwesen, wird häufig hingewiesen: "What is quite clear in every country is that the cost of educating an adult is considerably less than educating a child, and that a literate adult is more immediately productive." (SAUTOY, 1966, S. 51; vgl. auch oben, S. 2, Fußnote 1; "WORLD LITERACY PROGRAMME", 1964, S. 323; UNESCO, 1965, S. 19)

Auch Blaug weist in seiner klassischen Studie "Literacy and Economic Development" darauf hin, daß die Erwachsenenalphabetisierung (bei gleichem erreichten Standard) billiger ist und frühere Erträge bringt als die Schulerziehung und daß sich ihre Kosten schneller amortisieren; insgesamt scheint auch das Kosten-Ertrags-Verhältnis bei der Alphabetisierung günstiger zu sein (vgl. BLAUG, 1966, S. 394-399).

In der Praxis läßt sich allerdings eine präzise Kosten-Ertrags-Rechnung kaum aufstellen. Während die Kosten vergleichsweise einfach errechnet werden können,<sup>1)</sup> bereitet die Erfassung der Erträge nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten (vgl. PHILLIPS, 1970, S. 36). So schreiben Boesch u.a.: "Der Erfolg der Alphabetisierung - abhängig erstens von den verfügbaren Mitteln, zweitens von entwicklungssoziologischen Voraussetzungen, drittens von der Synchronisierung mit anderen Maßnahmen - macht ... die Beantwortung der Frage nach den tatsächlichen Renditen äußerst schwierig. Diese drei Faktoren sind ja nicht unabhängig voneinander: Die Verfügbarkeit von Mitteln ergibt sich aus einer Gewichtung mit den zu erwartenden Renditen; niedrige Renditen aufgrund mangelnder sozio-ökonomischer Voraussetzungen machen zusätzliche Maßnahmen und damit die Abzweigung verfügbarer Mittel notwendig. Es ist also nicht möglich, die Rendite der Alphabetisierung auf die direkten Kosten der Alphabetisierung zu beziehen; es erscheint zweifelhaft, ob man die Kosten der Alphabetisierung über-

---

1) Allerdings wurden empirische Kostenrechnungen bei der Alphabetisierung bisher noch kaum erstellt (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 72)

haupt separat berechnen soll." (BOESCH U.A., 1965, S. 74 f) Profitiert also die Alphabetisierung einerseits von Investitionen, die nicht direkt in ihrem Zusammenhang gemacht wurden, so ist die Alphabetisierung aber andererseits auch verantwortlich für einen Teil der Rendite anderer Bildungsformen, da diese zumeist auf der Alphabetisierung aufbauen (vgl. MAHEU, 1964 b, S. 3; PHILLIPS, 1970, S. 30 f).

Im letzten Zitat von Boesch u.a. ist angeklungen, daß der Erfolg der Alphabetisierung von der "Synchronisierung mit anderen Maßnahmen" abhängig ist. Dies gilt auch in besonderem Maße für die ökonomischen Auswirkungen der Alphabetisierung: "In any event, the economic return from a literacy programme ... depends to a large extent on the way the programme is tied in with the general development plans." (UNESCO, 1965, S.19) Die ökonomische Wirkung der Alphabetisierung kann demzufolge wesentlich gesteigert werden, wenn die Alphabetisierung als Bestandteil in die Entwicklungspläne aufgenommen und wenn sie bewußt mit wirtschaftlichen Entwicklungsmaßnahmen verbunden wird; Alphabetisierung und ökonomische Entwicklung verstärken sich dabei gegenseitig und tragen zu einem kumulativen Effekt bei.

### 5.3.2. Alphabetisierung und Wirtschaftswachstum

In diesem Abschnitt soll der makroökonomische Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und wirtschaftlicher Entwicklung behandelt werden. In der Literatur wird übereinstimmend darauf hingewiesen, daß ein allgemeiner Zusammenhang zwischen Bildung und Wirtschaftswachstum bestehe: "... there is no economic growth without an adequate education system." (VAIZEY und DEBEAUVAIS, 1968, S. 40) Oder: "First you must have education before you can obtain technological and economic

progress ..." (ANDERSON, 1966, S. 74) Diese Aussagen beruhen auf der historischen Evidenz, daß ökonomischer Fortschritt eng mit dem Bildungsstandard eines Landes verbunden ist (vgl. IBE/UNESCO, 1964, S. XXV): Die industrielle Revolution im Westen war mit einer starken Bildungsexpansion verbunden (vgl. GOLDEN, 1955, S. 3; BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 251; ANDERSON, 1965; CIPOLLA, 1969, S. 71), und kein Land hat bisher das Stadium des "self-sustaining growth" erreicht, ohne das Analphabetentum eliminiert zu haben (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 21).

Der hemmende Einfluß des Analphabetismus auf den wirtschaftlichen Wachstumsprozeß beruht darin, daß er eine niedrige Produktivität und geringe Elastizität des Produktionsfaktors Arbeit mit sich bringt; die analphabetische Arbeitskraft kann sich den durch die wirtschaftliche Entwicklung verursachten Umstrukturierungen nicht anpassen und tendiert zur Unproduktivität oder gar Arbeitslosigkeit (vgl. SCHARF, 1965, S. 529). Abernethy schließt daraus, daß bei ungefähr gleichem Entwicklungsstand jene Länder mit einem besser ausgebildeten Arbeitskräftepotential zu einem schnelleren Wachstum neigen als solche mit vornehmlich analphabetischen Arbeitern (vgl. ABERNETHY, 1969, S. 6; vgl. auch McCLELLAND, 1965/66, S. 275-278).

Es ist darauf hinzuweisen, daß zur Rendite der Alphabetisierung nicht nur die produktiven, sondern auch die Konsumwirkungen gehören: Makroökonomisch gesehen fördern nicht nur Produktions-, sondern auch Konsumsteigerungen die wirtschaftliche Entwicklung. Lerner stellt allgemein fest, daß "when most people in a society have become literate, they tend to generate all sorts of new desires and to develop the means of satisfying them" (LERNER, 1958, S. 62). Diese neuen Bedürfnisse betreffen Informationsmedien wie auch industrielle Güter, wodurch nicht nur eine Nachfragesteigerung, sondern auch eine Änderung der Konsumstruktur eintritt (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 22). Boesch und seine Mitarbeiter erklären dies dadurch, daß durch die Alphabetisierung "größere Teile jener Gruppen, die der traditionellen Selbst-

versorgungsökonomie verhaftet sind, in den modernen Kommunikationsprozeß einbezogen werden ..." (BOESCH U.A., 1965, S. 27). Die Umstrukturierung des Konsumverhaltens wird von Phillips folgendermaßen beschrieben: "Since literacy improves the health habits of people, their sense of time and the value they ascribe to saving, it creates a propensity to buy durable products rather than to seek immediate short-time satisfaction." (PHILLIPS, 1970, S. 21)

Diese allgemeinen Aussagen bekräftigen die entwicklungsfördernde Wirkung der Alphabetisierung im Zusammenhang mit Konsumsteigerungen und -veränderungen. Leider fehlen aber empirische Untersuchungen, die diesen Zusammenhang präzise belegen würden. Einschränkend muß auch noch hinzugefügt werden, daß Konsumveränderungen nur dann das Wirtschaftswachstum einer Volkswirtschaft günstig beeinflussen können, wenn dadurch die Nachfrage nach inländischen Gütern und Dienstleistungen ansteigt. Ein erhöhter Konsum importierter Güter auf Kosten der inländischen hemmt dagegen die wirtschaftliche Entwicklung. (Vgl. I.E.D. E.S., 1964, S. 22)

Der empirische Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und wirtschaftlicher Entwicklung ist auf zweierlei Art festzustellen: Erstens durch historische Längsschnittuntersuchungen bezüglich der früheren Entwicklung einzelner jetzt industrialisierter Nationen und zweitens durch den aktuellen Querschnittsvergleich von verschiedenen Ländern zu einem fixierten Zeitpunkt (vgl. BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 250). Die Ergebnisse historischer Entwicklungsstudien - auf die oben schon kurz hingewiesen wurde (vgl. S. 236 f) - sind allerdings von beschränktem Aussagewert: Sie beruhen notgedrungen auf unzuverlässigem Zahlenmaterial und sind wegen der unterschiedlichen Ausgangssituation auf die heutigen Entwicklungsländer kaum übertragbar (vgl. MYINT, 1965, S. 9; vgl. auch WURZBACHER, 1969, S. 101-105). Hier ist die Methode des Querschnittsvergleichs günstiger; zur empirischen Fundierung des bisher Gesagten sollen deshalb im folgenden einige der mit dieser Methode gewonnenen Ergebnisse dargestellt werden.



Die älteste dieser Untersuchungen wurde von Golden Anfang der Fünfziger-Jahre durchgeführt (vgl. GOLDEN, 1955). Sie trennte zunächst ökonomisch entwickelte und unterentwickelte Länder auf der Basis des Anteils der männlichen Bevölkerung in landwirtschaftlichen Berufen: Länder mit mehr als 50 % ihrer Bevölkerung im Agrarsektor wurden als unterentwickelt, solche mit weniger als 50 % als entwickelt eingestuft. Es zeigte sich, daß die so definierten unterentwickelten Länder weit mehr Analphabeten hatten als die entwickelten Länder (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Vergleich der Analphabetenquoten bei Erwachsenen (10 + J.)  
in entwickelten und unterentwickelten Ländern um 1950  
(in Prozent)

| Region        | Entwickelte<br>Länder | Unterentwickelte<br>Länder | Alle Län-<br>der<br>(Durch-<br>schnitt) |
|---------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------------------------|
| Südamerika    | 17                    | 51                         | 42                                      |
| Mittelamerika | 20                    | 52                         | 48                                      |
| Asien         | 2                     | 75                         | 70                                      |
| Afrika        | 55                    | 91                         | 88                                      |

Quelle: GOLDEN, 1955, S. 2

Wie oben schon erwähnt, kann der Anteil der landwirtschaftlich tätigen Bevölkerung als Index für die Industrialisierung und damit für die wirtschaftlichen Entwicklung allgemein herangezogen werden. In einer Korrelationsanalyse, bei der die Länder ebenfalls nach diesem Kriterium unterteilt wurden, erhielt Golden einen Korrelationskoeffizienten von 0.87 zwischen Alphabetentum und Industrialisierung; bei Trennung der Länder nach dem Prokopf-Einkommen betrug er 0.84 (vgl. GOLDEN, 1955, S. 3).

Interessant ist ein weiterer Ansatz Goldens, bei dem sie durch eine Regressionsanalyse feststellte, welche Länder eine - im Verhältnis zu ihrer wirtschaftlichen Entwicklung - zu hohe oder zu niedrige Alphabetenquote aufwiesen. Aufgrund von historischen Beispielen zeigte sich, daß diese Abweichungen zu einem Gleichgewicht zwischen bildungsmäßiger und wirtschaftlicher Entwicklung hin tendieren: Wenn das Bildungswesen relativ weit fortgeschritten ist, wird bald die ökonomische Entwicklung nachfolgen und umgekehrt. Die Alphabetenquote steht somit in einer funktionalen Interdependenz mit dem wirtschaftlichen Entwicklungsstand. (Vgl. GOLDEN, 1955, S. 4-6) Auf diese Interdependenz wird weiter unten noch einmal zurückzukommen sein.

Die wohl bekannteste Querschnittsuntersuchung zum Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Alphabetentum stammt von Bowman und Anderson (vgl. BOWMAN und ANDERSON, 1963). Diese Studie wird häufig zitiert und soll deshalb auch hier näher beschrieben werden. Die Verfasser verglichen 90 Staaten (Stand 1955) und stellten unter anderem fest, daß in keinem der 32 Staaten mit einer Alphabetenquote unter 40 % das Prokopf-Einkommen höher als US \$ 300 war. Bei einer Alphabetenquote zwischen 30 und 70 % ergaben sich zwar erstaunlich geringe Einkommenssteigerungen, doch über 70 % wurde ein solcher Zusammenhang immer sichtbarer, und die 24 Länder mit 90 % und mehr Alphabeten hatten - bis auf drei Ausnahmen - ein Prokopf-Einkommen von über US \$ 500. (Vgl. Tab. 3; vgl. BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 251-254)

Tab. 3: Zusammenhang zwischen Alphabetenquoten (1950-54)  
und Prokopf-Einkommen (1955) in 90 Ländern  
(Quelle: BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 252)

| Alphabeten-<br>quote bei<br>Erwachsenen<br>in Prozent | Prokopf-Einkommen in US \$ |              |              |              |       | Insgesamt<br>(Anzahl d.<br>Länder) | Prozent |
|-------------------------------------------------------|----------------------------|--------------|--------------|--------------|-------|------------------------------------|---------|
|                                                       | unter<br>100               | 100 -<br>199 | 200 -<br>299 | 300 -<br>499 | 500 + |                                    |         |
| 90 - 99                                               | -                          | -            | 1            | 2            | 21    | 24                                 | 27      |
| 80 - 89                                               | -                          | -            | 1            | 2            | 1     | 4                                  | 4       |
| 70 - 79                                               | -                          | 1            | 3            | 5            | 1     | 10                                 | 11      |
| 60 - 69                                               | -                          | 2            | 2            | 2            | -     | 6                                  | 7       |
| 50 - 59                                               | 1                          | 1            | 3            | 1            | 1     | 7                                  | 8       |
| 40 - 49                                               | 1                          | 2            | 3            | 1            | -     | 7                                  | 8       |
| 30 - 39                                               | 2                          | 1            | 4            | -            | -     | 7                                  | 8       |
| 20 - 29                                               | -                          | 4            | -            | -            | -     | 4                                  | 4       |
| 10 - 19                                               | 5                          | 6            | 1            | -            | -     | 12                                 | 13      |
| unter 10                                              | 7                          | 2            | -            | -            | -     | 9                                  | 10      |
| Insgesamt<br>(Anzahl d.<br>Länder)                    | 16                         | 19           | 18           | 13           | 24    | 90                                 |         |
| Prozent                                               | 18                         | 21           | 20           | 14           | 27    |                                    | 100     |

Die Verfasser schließen aus ihren Ergebnissen, daß eine Alphabetenquote von mindestens 40 % eine Voraussetzung für ein Prokopf-Einkommen von über US \$ 300 sei; ebenso lasse sich ein Prokopf-Einkommen von über US \$ 500 kaum ohne 90-prozentigen Alphabetisierungsgrad erreichen (vgl. BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 252 und 254 f). Die erste Folgerung hat manchen Autor dazu veranlaßt, eine Alphabetenquote von 40 % als "Schwellenwert der wirtschaftlichen Entwicklung" anzusehen (vgl. ANDERSON, 1965, S. 347; BLAUG, 1966, S. 400 f; RECUM, 1969, S. 44; PHILLIPS, 1970, S. 31). Die Ergebnisse sind jedoch zu

inkonsistent, um einen solch optimistischen Ausdruck zu rechtfertigen. Die Verfasser selbst drücken sich vorsichtiger aus: "Economic gains associated with growth of a literate minority may level off quickly, the economy remaining on a low plateau, until education has built up to a point at which widespread transformation is possible. There is perhaps an educational threshold in the extension of primary schooling that must be reached before further extension of such schooling can be brought into economic play." (BOWMAN und ANDERSON, 1963, S. 277)

Grundsätzlich bestätigt werden die bisher angeführten Untersuchungen durch weitere Querschnittsstudien, die alle eine positive Korrelation zwischen Bildung und wirtschaftlichem Entwicklungsstand konstatieren. - Harbison und Myers stellten einen "composite index" auf, der aus den gewichteten Schülerraten (Einschulungsquoten) auf verschiedenen Bildungsstufen zusammengesetzt ist, und korrelierten diesen mit den Prokopf-Einkommen in nahezu allen Ländern der Erde. Als Korrelationskoeffizienten zwischen dem Bildungsindex und Prokopf-Einkommen errechneten sie einen Wert von 0.88. (Vgl. HARBISON und MYERS, 1964, S. 36-41)

Curle nahm als Indikator für die Bildungssituation den Anteil der Bildungsausgaben am Volkseinkommen. Indem er die entsprechenden Werte in 52 Ländern mit dem Prokopf-Einkommen in Beziehung setzte, erhielt er einen Korrelationskoeffizienten von 0.53. Nach seiner eigenen Interpretation sagt allerdings dieses Ergebnis nicht mehr, als daß die reicheren Länder proportional mehr für Erziehung ausgeben als die ärmeren. Trotzdem liegt auch hier wieder ein offensichtlicher Zusammenhang zwischen Bildungswesen und wirtschaftlichem Entwicklungsstand vor. (Vgl. CURLE, 1964, S. 227-230)

Die relativ neuesten Daten zu diesem Zusammenhang stammen von Banks und Textor, die in ihrer Computeranalyse eine erstaunliche Menge von

Daten über sämtliche unabhängigen Staaten der Erde verarbeitet haben. In dem hier relevanten Teil ihrer Untersuchung haben sie zwischen Ländern mit weniger als 50 % Analphabeten und solchen mit 50 % und mehr dichotomisiert. Auf dem Wege der Kreuztabellierung zeigte sich dann, daß die Länder mit einer über 50-prozentigen Analphabetenquote (N = 54) alle ein Prokopf-Einkommen unter US \$ 600 haben; unter US \$ 300 liegen 96 % dieser Länder und unter US \$ 150 sogar immer noch 72 %! Trotz einer anderen Klassenbildung und einem späteren Untersuchungszeitpunkt entsprechen diese Ergebnisse in hohem Maße denen von Bowman und Anderson. (Vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/35-37)

Zu den angeführten Ergebnissen ist anzumerken - was schon wiederholt angeklungen ist -, daß sie keinesfalls einen Kausaleinfluß der Alphabetisierung und des Bildungswesens auf die wirtschaftliche Entwicklung beweisen. Die Verbreitung des Alphabetentums ist wahrscheinlich eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für ökonomisches Wachstum. Offensichtlich besteht ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen den beiden Faktoren: "... while literacy may contribute to economic growth, an increase of literacy is itself also a result of economic growth." (PHILLIPS, 1970, S. 32) Die Alphabetisierung ist somit nicht Ursache - jedenfalls nicht alleinige Ursache - der wirtschaftlichen Entwicklung, sondern eine der Voraussetzungen für das In-Gang-Kommen des ökonomischen Entwicklungsprozesses; umgekehrt hat dieser wirtschaftliche Prozeß wiederum einen fördernden Einfluß auf die Ausbreitung des Alphabetentums.

### 5.3.3. Mikroökonomische Wirkungen

In diesem Abschnitt sollen die ökonomischen Wirkungen der Alphabetisierung im Bereich des einzelnen Wirtschaftssubjekts und der Produktionseinheit betrachtet werden. Freilich lassen sich diese mikroöko-

nomischen Wirkungen nicht immer eindeutig von den makroökonomischen Effekten, die im vorangegangenen Abschnitt behandelt wurden, trennen. So wirkt sich z.B. die alphabetisierungsbedingte Produktivitätssteigerung auf individueller wie auch globaler Ebene aus.

Offenkundige Vorteile der Alphabetisierung liegen für den Berufstätigen in einer Erweiterung seiner Fähigkeiten und der Eignung für qualifiziertere Berufe (vgl. GRAY, 1956, S. 19; NEIJS, 1961, S. 10; HOPKINS, 1965, S. 59 und 63); die Alphabetisierung ist eine Voraussetzung für den Aufstieg in berufliche Tätigkeiten, die über einfache manuelle Arbeit hinausgehen (vgl. ZACK, 1964, S. 14). Aber auch in seinem bisherigen Beruf hat der Neualphabet Vorteile: "... persons who can read and understand drafts and directives make better industrial workers than those who cannot; farmers who can perform simple computations and can read newspapers and pamphlets are more progressive cultivators than those not so equipped. ... Modern technology in government and administration, as well as in agriculture and industry, is continually increasing the need for a high degree of literacy among the people. Generally speaking, literacy opens up avenues of communication that otherwise remain closed ..." (MYRDAL, 1968, S. 1668)

Konkret wirkt sich die höhere Qualifizierung der Alphabeten in geringerer Arbeitslosigkeit, höherem Einkommen und schnellerer Beförderung aus. Zur Arbeitslosigkeit schreibt die UNESCO: "Everywhere the illiterate is more likely to be unemployed than the literate; as technology grows increasingly more complex, this rule can only become more applicable." (UNESCO, 1972 a, S. 30) An anderer Stelle weist dieselbe Organisation darauf hin, daß Unternehmer dazu tendierten, alphabetische Arbeitskräfte (eher als analphabetische) zu beschäftigen - sofern sie die Wahl hätten und sofern die höheren Lohnkosten keine Rolle spielten (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 33; vgl. auch PHILLIPS, 1970, S. 39 f). Aus Kolumbien wird z.B. berichtet, daß bei einem Arbeitskräftepotential von 3 Millionen 500.000 Personen arbeitslos sind.



Während die durchschnittliche Arbeitslosenquote also rund 17 % beträgt, sind in der Gruppe der Analphabeten aber 24 % arbeitslos! (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 30)

Zum durchschnittlich höheren Einkommen der alphabetischen Arbeitskräfte liegen ausführlichere Analysen vor. Im Tschad macht der Lohnunterschied zwischen alphabetischen und analphabetischen Arbeitern in manchen Tätigkeiten bis zu 30 % aus, und in Venezuela liegt der Lohn eines Arbeiters mit abgeschlossener Volksschulbildung mindestens doppelt so hoch wie der eines Analphabeten (vgl. Tab. 4; vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 19; PHILLIPS, 1970, S. 35 f).

**Tab. 4:** Durchschnittliches Einkommen von Arbeitskräften verschiedener Bildungsstufen in Venezuela  
(Quelle: SHOUP, 1959, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 35)

| Bildungsstufe            | Alter<br>(Jahre) | Durchschnittliches<br>Jahreseinkommen<br>(in Bolivares) |
|--------------------------|------------------|---------------------------------------------------------|
| Analphabeten             |                  |                                                         |
|                          | Landarbeiter     |                                                         |
|                          | 13 - 18          | 1.000                                                   |
|                          | 19 - 65          | 1.500                                                   |
| Städt. Arbeiter          | 13 - 22          | 2.500                                                   |
|                          | 23 - 65          | 3.750                                                   |
| Primarschulabsolventen   | 13 - 22          | 5.000                                                   |
|                          | 23 - 65          | 7.500                                                   |
| Sekundarschulabsolventen | 18 - 32          | 12.000                                                  |
|                          | 33 - 65          | 18.000                                                  |

Eine Studie aus Ekuador zeigt, daß 76 % der analphabetischen Arbeiter dort weniger als 600 Sucres<sup>1)</sup> monatlich verdienen, während die

1) 1 US \$ = 26 Sucres

Arbeiter mit ein- bis sechsjährigem Primarschulbesuch nur zu 49 % in dieser Einkommenklasse liegen. In Brasilien wurde errechnet, daß je nach Region ehemalige Primarschüler 22 bis 35 % mehr verdienen als Analphabeten (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 30 f).

Bei Untersuchungen dieser Art wird nicht immer expliziert, ob die Einkommensunterschiede bei vergleichbaren oder verschiedenartigen Beschäftigungen vorhanden sind, doch scheinen beide Faktoren eine Rolle zu spielen: Alphabeten erhalten bei der gleichen Tätigkeit oft einen höheren Lohn als Analphabeten; außerdem sind sie aber auch in durchschnittlich höherqualifizierten Berufen tätig, die ohnehin ein höheres Einkommen mit sich bringen.

Auch auf die schnellere Beförderung von alphabetischen Arbeitskräften wird hingewiesen. In Saudi-Arabien z.B. erfolgt bei Militär und Polizei eine automatische Beförderung und Gehaltsaufbesserung nach erfolgreicher Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 32). Ähnliches wird von Bahnarbeitern in Marokko berichtet (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 50 f).

Das höhere Einkommen von Alphabeten gegenüber Analphabeten kann als vorläufiger Beweis für ihre höhere Produktivität gewertet werden. Die einfache Methode der Produktivitätsmessung anhand der Einkommenshöhe wird in der Bildungsökonomie vielfach angewandt. Sie ist natürlich nur ein recht indirektes Verfahren und wirft einige methodische Probleme auf. Immerhin drückt sich aber in der Höhe des Lohns der erwartete Nutzen aus, den sich der Arbeitgeber von der Arbeitskraft verspricht, und diese Nutzenerwartung muß natürlich auf lange Sicht und im Durchschnitt der Fälle der wirtschaftlichen Realität entsprechen.

Es gibt aber auch Studien, die den Unterschied von Alphabeten und Analphabeten hinsichtlich ihrer Produktivität und ähnlicher Merkmale

direkt untersucht haben. Diese werden im folgenden getrennt nach Primär- und Sekundärsektor behandelt werden. Über den tertiären Wirtschaftsbereich liegen keine speziellen Analysen vor; das mag daran liegen, daß hier alphabetische Fähigkeiten in den meisten Fällen ohnehin unerläßlich sind - man denke z.B. an die administrativen und kaufmännischen Berufe.

#### 5.3.3.1. Primärsektor

Der direkte Nutzen der Alphabetisierung für den Arbeitsprozeß im Agrarbereich ist vielfältiger Natur. Einerseits kann der alphabetische Bauer buchführen und einfache Berechnungen anstellen (z.B. über benötigtes Saatgut und Düngemittel oder über Preise und Erlöse). Schon diese einfache Form des Farmmanagements kann ihm dabei helfen, die Produktionsfaktoren optimal zu kombinieren, die Kosten zu reduzieren und den Output zu erhöhen. Andererseits kann er auf schriftliche Anweisungen zurückgreifen, die ihm praktische Informationen über moderne landwirtschaftliche Methoden und Organisationsformen - z.B. über Bewässerung, Düngung, technische Geräte, Vermarktung, Genossenschaften, Kredite usw. - vermitteln. Die schriftliche Information ist rationeller - d.h. billiger und zeitsparender - als eine rein orale Kommunikation und macht auch die Arbeit der landwirtschaftlichen Extension Services effizienter. Daneben wird darauf hingewiesen, daß die Alphabetisierung durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten den Übergang von der Subsistenzwirtschaft zur modernen Geld- und Marktwirtschaft fördere. (Vgl. WHARTON, 1965, S. 209; BLAUG, 1966, S.401-405; PHILLIPS, 1970, S. 47 f; RAUF, 1970, S. 67 und 71 f; UNESCO, 1970 c, S. 12 f; VERSLUYS, 1970, S. 9 f; UNESCO, 1973, S. 11 f)

Diese allgemeinen Vorteile der Alphabetisierung im agronomischen Bereich werden durch einen Bericht aus Mali unterstrichen. Dort werden auf einer Staatsfarm mit Tomatenanbau mehrere hundert Arbeiter beschäftigt; 45 davon nahmen an einem funktionalen Alphabetisierungskurs während der regulären Arbeitszeit teil. Nach Aussage der Farmleitung wurden die Kosten der Alphabetisierung bei weitem durch ihren Nutzen aufgewogen: "Formerly the illiterate foremen were unable to check and sign for material and deliver it correctly, or to receive written instructions. Afterwards they could keep very simple accounts, make out invoices and delivery orders, draw up check lists of the numbers of crates, weights of goods etc." (PHILLIPS, 1970, S. 45)

Manche Autoren vertreten die Ansicht, daß die alphabetischen Fähigkeiten für die traditionelle Landwirtschaft bzw. für einfache Verbesserungen in diesem Sektor nicht erforderlich seien (vgl. GOLDEN, 1955, S. 1 und 3; RECUM, 1963, S. 12 f; HSIEH, 1969, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 46; DRAGUHN, 1970, S. 208). Sicherlich hat auch die nicht-schriftliche Kommunikation (wie orale Erklärungen, Demonstrationen, Erfahrungsaustausch zwischen Bauern, Filme, Radio Farm Foren usw.) ihre Bedeutung für die landwirtschaftliche Entwicklung und muß die schriftliche Kommunikation ergänzen. "These methods, however, tend to be more costly in time and teaching effort since they have to be repeated every time there are new developments or corrections to be made in farm techniques, whereas a farmer once literate and retaining his literacy can draw on this asset for the rest of his life." (PHILLIPS, 1970, S. 46 f) Außerdem besteht kein Zweifel, daß mit zunehmender Modernisierung der agrarischen Produktions-, Organisations- und Vermarktungsmethoden die Bedeutung der schriftlichen Kommunikation - und damit der Alphabetisierung - weiter ansteigt.

Eine wesentliche Auswirkung der Alphabetisierung auf die landwirtschaftliche Entwicklung besteht in einer Förderung der Innovations-

bereitschaft. Auf den allgemeinen Entwicklungszusammenhang wurde schon oben hingewiesen (vgl. S. 206 f) , hier soll aber nochmals speziell auf die agrarische Entwicklung eingegangen werden. Rogers und seine Mitarbeiter stellten in Kolumbien und Indien fest, daß die Übernahme landwirtschaftlicher Innovationen mit dem Alphabetentum korreliert ( $r = 0.32$  in Kolumbien und  $0.31$  in Indien; vgl. ROGERS, 1969, S. 85 f und 91; vgl. auch ROGERS und HERZOG, 1965, S. 199 f).

In Pakistan ermutigten 86 % der befragten alphabetischen Bauern ihre Söhne zur Adoption neuer Anbaumethoden; die analphabetischen Bauern taten das nur in 65 % der Fälle<sup>1)</sup> (vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 4 f). Auch in Thailand erwiesen sich die Alphabeten unter den Bauern als stärker innovativ als die Analphabeten (vgl. GOLDSSEN und RALIS, 1957, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 49). Ebenso belegt eine UNESCO-Untersuchung in Costa Rica und Indien, daß funktionale Alphabetisierungskurse "increases in both knowledge and adoption of agricultural and health innovations" mit sich brachten (UNESCO/N.I.C.D., 1969, S. 125, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 48). Eine andere Untersuchung aus Indien, bei der eine Stichprobe von 240 ehemaligen Teilnehmern eines funktionalen Alphabetisierungsprogrammes mit einer Kontrollgruppe von 80 Nichtteilnehmern verglichen wurde, ergab ebenfalls eine signifikant höhere Übernahmequote von verbesserten landwirtschaftlichen Praktiken seitens der Neualphabeten; diese Praktiken bezogen sich auf den Einsatz von erfolgreichem Saatgut, Kunstdüngern, Geräten und Insektiziden (vgl. UNESCO, 1971 b).

Bisher wurde der allgemeine Einfluß der Alphabetisierung auf den landwirtschaftlichen Arbeitsprozeß und seine Verbesserung beschrieben. Damit wurde aber noch nicht direkt belegt, ob dieser Einfluß zu einer erhöhten Produktivität der alphabetischen Bauern führt. Dies soll nun nachgeholt werden. Allerdings ist die Produktivität des einzelnen Bau-

---

1) Dieser Unterschied ist signifikant auf dem 1 %-Niveau.

ern schwierig zu messen - vor allem, wenn mehrere Arbeitskräfte zusammenwirken. Am ehesten ist dies noch bei kleinen Familienbetrieben möglich, doch auch hier erschweren qualitative Unterschiede in den Produktionsvoraussetzungen (Boden, Bewässerung, Klima usw.) und dem Output (unterschiedliche Art und Qualität der Produkte) den interpersonellen Vergleich. (Vgl. PHILLIPS, 1970, S. 45 f) Am einfachsten wären entsprechende Messungen wohl durchzuführen, wenn sie beim einzelnen Bauern vor und nach erfolgter Alphabetisierung stattfinden würden; doch Untersuchungen dieser Art sind dem Verf. nicht bekannt geworden.

Eine Produktivitätssteigerung kann dann konstatiert werden, wenn bei gleichem Input (Kosten, Arbeitsleistung etc.) der Output (Ertrag) zunimmt oder bei sinkendem Input der Output gleichbleibt. Wie ein Beispiel aus dem Iran zeigt, kann die Alphabetisierung das letztere bewirken: In der Provinz Gilan wird den Reisbauern empfohlen, 34 kg Saat pro Hektar zu benützen. Nur einige alphabetische Bauern können jedoch die Formel korrekt anwenden; die Majorität benützt wegen mangelnder Rechenfähigkeit eine weit größere als die vorgeschriebene Saatmenge. Auf diese Weise wirkt sich das Analphabetentum der Bauern jährlich in einem Verlust von 14.000 Tonnen Reissaat aus. (Vgl. UNESCO, 1969 b, S. 17, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 50)

Der bekannte Bildungsökonom Schultz berichtet von Produktivitätsunterschieden bei alphabetischen und analphabetischen Bauern in verschiedenen Landwirtschaftsbereichen. Während z.B. beim Anbau von Zuckerrohr das Bildungsniveau keinen Einfluß auf die Höhe der Produktion auszuüben scheint, besteht ein starker Unterschied beim Anbau von Getreide und Reis sowie in der Milchwirtschaft und Geflügelzucht (vgl. SCHULTZ, 1964, S. 186-190). Schultz schließt daraus folgendes: "In general, where technically superior factors of production are a principal source of agricultural growth, schooling counts. This



proposition also implies that this source of growth is no longer restricted to the adoption of only a simple new factor, but requires the successful adoption of a complex of such agricultural factors ..." (SCHULTZ, 1964, S. 189) Die oben schon geäußerte Vermutung wird also bestätigt: Je stärker der Technisierungs- und Modernisierungsgrad der Landwirtschaft fortschreitet, desto eher werden alphabetische Fähigkeiten erforderlich.

Ein direkter Zusammenhang zwischen Bildung und Produktivität - gemessen in Ertrag pro Hektar - wurde in Indien festgestellt (vgl. PAROLKAR, 1971/72). In vier Community Development-Blocks der Staaten Punjab und Uttar Pradesh wurden 10 % der Dörfer zufällig ausgewählt, und in diesen wurde wiederum eine 10-prozentige Stichprobe unter den jungen Farmern (16 bis 25 Jahre) gezogen. Die Gesamtzahl der Interviewten betrug 206, wovon 114 Analphabeten waren. Das entscheidende Ergebnis dieser Studie ist, daß Bildung und Ertrag pro Hektar mit  $r = 0.45$  korrelierten. Von fünf Variablen, die zusammen 67 % der Gesamtvarianz des Faktors "Ertrag pro Hektar" erklären, erklärt die Alphabetisierungsvariable allein schon 21 %! Gleichzeitig wurde aber erkannt, daß die Alphabetisierung erst ab einem höheren Standard stärker auf die Produktivität einzuwirken beginnt. Trotzdem ist festzuhalten, "that a certain level and quality of literacy education background of a farmer has significant relationship with their agricultural production" (PAROLKAR, 1971/72, S. 62).

### 5.3.3.2. Sekundärsektor

Die Alphabetisierung als Voraussetzung für erhöhte Produktivität ist für den städtisch-industriellen Wirtschaftssektor besonders wichtig (vgl. UNESCO, 1973, S. 10 f). Hier ist der Modernisierungsprozeß am

weitesten fortgeschritten, und hier ist der wirtschaftliche Nutzen der alphabetischen Fähigkeiten auch am größten. Die damit zusammenhängende starke wirtschaftliche Motivation hat denn auch dazu beigetragen, die Alphabetisierungsbestrebungen in diesem Sektor besonders erfolgreich zu machen. (Vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 27)

Im Gegensatz zum landwirtschaftlichen Bereich ist in der industriellen Arbeitswelt die Produktivität des Arbeiters leichter zu messen. Folgende Indikatoren kommen hier beispielsweise in Betracht:

- Hohe Geschwindigkeit und Quantität der Produktion  
(vor allem bei Akkord-Arbeit)
  - Gute Pflege und Wartung der Maschinen und Geräte
  - Wenig Ausschuß und Materialverbrauch, seltene Maschinenschäden
  - Pünktliche Einhaltung der Arbeitszeit und niedrige Abwesenheitsrate
  - Beachtung der Sicherheitsvorschriften am Arbeitsplatz und geringe Unfallhäufigkeit
  - Kooperationsbereitschaft und Teamgeist
- (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 39)

Entsprechende Merkmale wurden in der oben schon zitierten Studie in zwei Textilfabriken Bombays (vgl. S. 228 f) den alphabetischen Arbeitern zugeschrieben. Fünfzig interviewte Vorgesetzte waren größtenteils der Meinung, daß - verglichen mit den analphabetischen Arbeitskräften - "literate workers were more competent in undertaking skilled jobs, and more skillful in handling complex machinery and undertaking moderate repairs" (UNIVERSITY OF BOMBAY, o.J. zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 41). Daneben hatten sie im Durchschnitt die Erfahrung gemacht, daß alphabetische Arbeiter schneller neue Produktionstechniken erlernen sowie weiterbildungswilliger und stärker leistungsorientiert sind; daneben produzierten sie eine bessere Qualität, hätten weniger Ausschuß und beachteten die Sicherheitsvorschriften strenger (vgl. UNIVERSITY OF BOMBAY, o.J., zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 41 f).

Die einzelnen Ergebnisse sind in Tab. 5 dargestellt; in Tab. 6 (S. 254) wurden diese Zahlen in einen Index zusammengefaßt und dieser in drei Produktivitätsklassen unterteilt.

Tab. 5: Beurteilung alphabetischer und analphabetischer Arbeiter in zwei Textilfabriken Bombays durch ihre Vorgesetzten (in Prozent)  
(Quelle: UNIVERSITY OF BOMBAY, o.J., zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 42. Die absoluten Zahlen wurden vom Verf. durch Prozentwerte ersetzt.)

| Activity                                                                         | Literate superior to illiterate (%) | Literate equal to illiterate (%) | Illiterate superior to illiterate (%) | (N)  |
|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|------|
| Optimum speed at work, handling complex machinery and skilled job                | 100                                 | -                                | -                                     | (48) |
| Adequate machine maintenance and undertaking moderate repairs                    | 96                                  | 4                                | -                                     | (44) |
| Reporting production damages, machinery defects and raw material defects         | 95                                  | -                                | 5                                     | (38) |
| Avoiding discussions while at work and avoiding waste of time by proper planning | 50                                  | 30                               | 20                                    | (40) |
| Good relations with supervisors, co-workers and co-operative behaviour           | 53                                  | 15                               | 32                                    | (34) |
| Learning aptitude, willingness for training and desire for higher status         | 100                                 | -                                | -                                     | (46) |
| Regularity of attendance and knowledge of safety measures                        | 76                                  | 24                               | -                                     | (46) |
| Total                                                                            | 83                                  | 10                               | 7                                     |      |

Tab. 6: Produktivitätsindex bei alphabetischen und analphabetischen Arbeitern in zwei Textilfabriken Bombays (in Prozent)  
(Quelle: UNIVERSITY OF BOMBAY, o.J., zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 43)

|                    | Composite index of performance |             |          | (N)   |
|--------------------|--------------------------------|-------------|----------|-------|
|                    | Low (%)                        | Average (%) | High (%) |       |
| Illiterate trained | 19                             | 55          | 26       | (250) |
| Literate trained   | 5                              | 26          | 68       | (250) |

Ein - ebenfalls in einer Textilfabrik - im Iran durchgeführtes Experiment erbrachte ähnliche Ergebnisse. Im Rahmen eines Pilot-Projekts des Experimentellen Weltprogramms wurde eine Alphabetisierungs-klasse in dieser Fabrik eingerichtet. Der Bericht enthält über die Wirkungen folgendes: "Production errors, accidents, and absenteeism have decreased notably, and many other workers in the factory have applied for admission to the new group." (UNESCO, 1968/69, zitiert bei PHILLIPS, 1970, S. 43)

Während in diesem Projekt der Alphabetisierungsunterricht in der Freizeit der Arbeiter erteilt wurde, wurden die Arbeiter des Rio-Doce-Projekts in Brasilien - einem Mikro-Experiment des UNESCO-Weltprogramms - täglich 1/2 Stunde während der regulären Arbeitszeit (bei vollem Lohn!) unterrichtet. Die Vorgesetzten beschrieben die ökonomischen Effekte in folgender Weise: "The workers make fewer errors because they can read the instructions; there is less need for explanations, more punctuality, more conscientiousness, more general tidiness and increased interest and pride in performance." (Zitiert ohne nähere Angaben bei PHILLIPS, 1970, S. 44)

Ein interessanter Bericht liegt aus Ägypten vor. In einem Betrieb, der Glühbirnen und Rundfunkgeräte herstellt, wurde die Produktivität alphabetischer und analphabetischer Arbeiter verglichen. Während in der

Glühlampenabteilung kein wesentlicher Unterschied zu verzeichnen war, waren die Alphabeten in der Radioabteilung sehr viel produktiver als die Analphabeten: "The literates produced more with fewer rejects, required a shorter induction period, and adapted themselves much more easily to the production of newer models." (VERSLUYS, 1970, S. 7) Bedenkt man, daß die Arbeit in der einen Abteilung hauptsächlich aus Glasblasen bestand, in der anderen aber aus dem Zusammenfügen von Teilen, wobei Pläne beachtet werden mußten, dann wird es verständlich, daß die alphabetischen Arbeitskräfte nur in der Radioabteilung eine höhere Produktivität zeigten. (Vgl. VERSLUYS, 1970, S. 7 f)

Versluys führt noch ein anderes Beispiel mit ähnlichen Ergebnissen an und folgert dann daraus, daß die Alphabetisierung nur an Arbeitsplätzen mit "sophisticated production methods" eine höhere Produktivität bewirke (vgl. VERSLUYS, 1970, S. 8). Diese Schlußfolgerung klingt logisch und wird auch durch eine Analyse aus der tunesischen Schuhindustrie unterstützt: Dort wurde zunächst kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen<sup>1)</sup> der Arbeiter festgestellt. Es stellte sich aber heraus, daß nur bei 18 % der Arbeitsplätze Lesen, Schreiben und Rechnen überhaupt zur Anwendung kommen konnten; dort allerdings bestand dann auch eine positive Korrelation zwischen Alphabetentum und höheren Löhnen. (Vgl. KELLY und TROSPER, 1970, zitiert bei UNESCO, 1972 a, S. 31)

---

1) Die Einkommenshöhe wird hier wieder als Produktivitätsmaß benutzt, wobei nochmals darauf hinzuweisen ist, daß dies nicht unproblematisch ist (vgl. oben, S. 246).

#### 5.4. Politische Entwicklung

Die Kriterien zur Bestimmung des politischen Entwicklungsstandes sind nicht unumstritten - wie das bei einem solchen weltanschaulich und ideologisch getönten Gegenstand nicht anders zu erwarten ist (vgl. ABERNETHY, 1969, S. 7; JOERGES U.A., 1969, S. 115 f). Im Bewußtsein dieser Schwierigkeiten sollen hier nur solche Definitionskriterien benützt werden, über die ein weitgehender Konsens besteht.

Aus Behrendts allgemeiner Definition der Entwicklung (vgl. oben, S. 199) läßt sich ableiten, daß politische Entwicklung aus einer erhöhten Teilnahme und Mitentscheidung im politischen Bereich besteht. Die gesteigerte politische Partizipation ist allerdings nur ein Aspekt der politischen Entwicklung.

Coleman definiert politische Entwicklung als eine zielstrebig erhöhte "politische Kapazität", die sich in einer Institutionalisierung von neuen Integrations-, Teilnahme- und Verteilungsmuster manifestiert: "... political development can be regarded as the acquisition by a political system of a consciously-sought, and qualitatively new and enhanced, political capacity as manifested in the successful institutionalization of (1) new patterns of integration regulating and containing the tensions and conflicts produced by increased differentiation, and (2) new patterns of participation and resource distribution adequately responsive to the demands generated by the imperatives of equality." (COLEMAN, 1965, S. 15)

Ganz ähnlich ist die Definition Almonds, der politische Entwicklung - er spricht an sich von politischem Wandel - als die Entstehung von vier neuen Arten von Kapazitäten in einem politischen System ansieht:



- Integrations- und Mobilitätskapazitäten  
(politische Kohäsion, Entstehung eines Gefühls der nationalen Identität, Mobilisierung von Ressourcen, Aufbau einer spezialisierten Bürokratie)
- Internationale Anpassungskapazitäten  
(Austauschbeziehungen mit anderen Staaten, offene kosmopolitische Kultur)
- Beteiligungskapazitäten  
(Fixierung von Bürgerrechten und -pflichten, Entwicklung einer demokratischen Infrastruktur, Beteiligung der gesamten Bevölkerung an der Rekrutierung der Eliten und der Formulierung der Politik)
- Umverteilungskapazitäten  
(gerechte Verteilung des Sozialprodukts, Wohlfahrtseinrichtungen, Anpassung zwischen politischen und sozialen Strukturen und Prozessen)

(Vgl. ALMOND, 1971, S. 216 f)

Auch die Definition von Abernethy ist den bisher angeführten verwandt. Er sieht "a modern or developed political system as one with a high degree of capacity, a stress on equality, and a high degree of integration" (ABERNETHY, 1969, S. 7). Während die Betonung von Gleichheit und Integration schon oben vorkam, bringt "capacity" einen neuen Aspekt ins Spiel. Abernethy definiert diesen Faktor als "the ability of a government to achieve its major goals" (ABERNETHY, 1969, S. 7). "Kapazität" scheint demnach die allgemeine Effizienz eines politischen Systems bei der Durchführung seiner Aufgaben zu sein. "Gleichheit" wird nach Abernethy durch progressive Steuern, allgemeines Wahlrecht, Wohlfahrtsleistungen, Rechtsschutz usw. angestrebt. Die "Integration" eines Staates besteht vor allem im Abbau von Unterschieden und Spannungen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen. Gerade in Entwicklungsländern sind die "gaps" sowohl zwischen Führern (Eliten) und Volksmassen wie auch zwischen verschiedenen ethnischen, rassischen, religiösen und sprachlichen Gruppen oft beträchtlich. (Vgl. ABERNETHY, 1969, S. 7 f)

Dem schon bei der Definition der sozialen Entwicklung hervorgehobenen Trend zu Differenzierung und Spezialisierung (vgl. oben, S. 218 f) entspricht im politischen Bereich die Tendenz zu komplexen und spezialisierten politischen Institutionen und Funktionen (vgl. CUTRIGHT, 1963, S. 255). Eisenstadt betont außerdem den Machtzuwachs dieser Institutionen sowie die stärkere Verteilung der politischen Macht im Verlauf des Entwicklungsprozesses (vgl. EISENSTADT, 1966, S. 3 f).

Faßt man die oben angeführten Definitionen zusammen, so läßt sich politische Entwicklung im wesentlichen beschreiben als Tendenz zu:

- politischer Integration innerhalb der Nation  
(Abbau von Spannungen, einheitliches Nationalgefühl, Loyalität gegenüber der Gesamtnation usw.)
- politischer Teilnahme seitens aller Staatsbürger  
(aktive und passive Wahlbeteiligung, Parteiaktivitäten, Mitwirkung an der Rekrutierung der politischen Kader, Kommunikation zwischen Regierten und Regierenden usw.)
- Gleichheit der Bürger  
(allgemeines Wahlrecht, gleiche politische Aufstiegschancen, Gleichheit vor dem Gesetz usw.)
- Verteilung der politischen Macht  
(Dezentralisierung der politischen Funktionen, horizontale und vertikale Gewaltenteilung usw.)
- Spezialisierung und Differenzierung der politischen Institutionen und Funktionen  
(in horizontaler und vertikaler Richtung, Trennung von politischen und nicht-politischen Rollen, Herausbildung spezieller politischer Berufsrollen usw.)
- politischer Öffnung nach außen  
(friedliche Koexistenz mit anderen Staaten, Austauschbeziehungen, kosmopolitische Kultur usw.)

Es ist ersichtlich, daß diese Kriterien sich nicht sauber gegeneinander abgrenzen lassen; es handelt sich hier um eine interdependente Merkmalsstruktur. Insgesamt fällt auf, daß all die verschiedenen Kriterien im Prinzip auf entwickelte Demokratien zutreffen. Politische Entwicklung kann daher mit Recht als Demokratisierungs-

prozeß angesehen werden: Die der politischen Entwicklung inhärente Tendenz geht in Richtung auf die Regierungsform einer unabhängigen nationalen Demokratie (vgl. ABERNETHY, 1969, S. 3; JOERGES U.A., 1969, S. 115).

Von vielen Seiten wird anerkannt, daß Bildung einschließlich Alphabetisierung die in dieser Weise beschriebene politische Entwicklung fördere. Coleman sieht sie als die primäre Determinante der politischen Entwicklung, wobei er vor allem die Bedeutung der Alphabetisierung als Voraussetzung für den Einsatz von Massenmedien betont: "A certain level of formal mass education is indispensable for the development of a modern communications system, which is critically important in resolving the 'two most general and most fundamental problems in political modernization', namely, the 'changing of attitudes and reducing the gap between the ruling elites and the less modernized masses'. Not only must mass literacy, which makes a modern communications system possible, be developed, but so also must the rational-secular component in attitudes which are essential for individual participation in the modernization process. Literacy, as well as attitudes congruent with modernization, is crucial for effective political 'penetration' by government as well as for meaningful citizenship." (COLEMAN, 1965, S. 16 f)

Nach Coleman ist es evident, daß Bildung und Alphabetisierung die politische Kapazität erhöhen sowie die Verwirklichung des Gleichheitsprinzips fördern (vgl. COLEMAN, 1965, S. 17). Daneben betont er gemäß der Schichtungstheorie die Rolle der Bildung als Hauptfaktor bei der politischen Mobilität, d.h. beim Aufstieg in einen höheren politischen Status, sowie deren integrative Funktion beim Prozeß des sogenannten "nation building" (vgl. COLEMAN, 1965, S. 26 und 30).

Auch Abernethy führt aus, in welcher Weise die Bildung zur politischen Entwicklung beiträgt, wobei er auf seine drei Kategorien

"capacity", "equality" und "integration" Bezug nimmt. Die Effizienz des politischen Systems (= "capacity") wird nach seinen Worten u.a. durch die Alphabetisierung gesteigert, indem diese die Kommunikation zwischen Regierenden und Regierten erleichtert; Gleichheit wird gefördert, indem die Bildung sich günstig auf Mobilität und Partizipation auswirkt; zur Integration schließlich trägt das Erziehungswesen bei, indem es die vertikalen Klassengegensätze durch erhöhte Mobilitätschancen überbrücken hilft und horizontale Spannungen durch die Vermittlung eines gemeinsamen Erfahrungsrahmens, einer einheitlichen Sprache und gemeinsamer Attitüden abbaut (vgl. ABERNETHY, 1969, S. 7-10; vgl. auch oben, Abschn. 5.2.1.).

Eine Beziehung zwischen politischem Entwicklungsniveau und Bildungsstand wurde auch auf empirische Weise festgestellt. Cutright ging davon aus, daß eine politisch entwickelte Nation komplexere und spezialisiertere politische Institutionen habe als eine politisch weniger entwickelte Nation (vgl. oben, S. 258). Anhand dieser operationalen Definition klassifizierte er 77 unabhängige Staaten auf der ganzen Welt (außer Afrika) und korrelierte ihren politischen Entwicklungsstand unter anderem mit einem Bildungsindex, der eine Kombination zwischen Alphabeten- und Schülerquoten darstellte. Dabei erhielt er einen Korrelationskoeffizienten von 0.74. (Vgl. CUTRIGHT, 1963, S. 255-259)

Banks und Textor stellten in ihrer schon mehrmals zitierten Studie auch politische Korrelate zu hohem Alphabetentum fest; Staaten mit mehr als 50 % Alphabeten zeigen demnach - im Gegensatz zu solchen mit weniger als 50 % - mit hoher statistischer Wahrscheinlichkeit folgende Merkmale: Fortgeschrittene politische Modernisierung; konstitutionelle, repräsentative und stabile Regierung; stabiles Vielparteiensystem; horizontale Machtverteilung (Gewaltenteilung); Effizienz der Legislative; tolerierte Interessenvertretung von Vereinigungen und institutionellen Gruppen usw. (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/85 ff.)

Ohne auf die genaue Definition dieser Merkmale bei Banks und Textor eingehen zu wollen, zeigen ihre Ergebnisse - wie auch die von Cutright -, daß eine enge Beziehung zwischen Bildung und politischer Entwicklung besteht. Doch, wie immer in solchen Fällen, kann ein Kausalzusammenhang nicht nachgewiesen werden; sehr wahrscheinlich ist auch hier eine interdependente Relation.

Inwiefern politische Entwicklung durch die Alphabetisierung tatsächlich erreicht werden kann, soll im einzelnen in den folgenden Abschnitten besprochen werden. Allerdings gibt es sehr wenige empirische Untersuchungen zur politischen Wirkung der Alphabetisierung, die hier angeführt werden können. Deshalb wird manchmal ergänzend auf plausible oder selbstevidente Zusammenhänge hingewiesen werden müssen.

Als erstes Thema werden im folgenden die politische Sozialisation und verwandte Prozesse im Rahmen von Alphabetisierung und Bildung behandelt werden. Nach diesen grundlegenden Ausführungen sollen konkret die Wirkung auf die nationale Integration und die politische Stabilität und schließlich der Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Demokratie betrachtet werden.

#### 5.4.1. Politische Bewußtseinsbildung, politische Sozialisation und Indoktrination

Häufig wird mit der Alphabetisierung eine Art politischer Unterricht verbunden - sei es durch politische Inhalte in Fibeln und Lesebüchern oder sei es durch ein spezielles Fach "Staatsbürgerkunde" (vgl. oben, S. 164), so daß die Teilnehmer Informationen über politische Strukturen und Funktionen, über politische Rechte und Pflichten erhalten.

Ganz allgemein gesprochen findet dabei eine Erweiterung des politischen Horizonts statt, indem dem einzelnen über seine Familie, seinen Stamm, sein Dorf hinaus der Blick geöffnet wird auf politische Vorgänge und Möglichkeiten auf regionaler und nationaler Ebene (vgl. DEBEAUVAIS, 1965, S. 76 f). Zunächst kann also die Vermittlung politischen Wissens im Alphabetisierungsunterricht zur politischen Bewußtseinsbildung beitragen.

Wie in jedem anderen Bereich, so hat der Neualphabet auch auf politischem Gebiet durch seine Lesefähigkeit die Möglichkeit zu erweiterter und fundierter Information: Er kann sein theoretisches wie aktuelles Wissen durch Lesen von Büchern, Broschüren, Zeitungen und Zeitschriften in beliebiger Weise vergrößern. Dieser Vorteil beruht auf der allgemeinen kommunikationserleichternden Wirkung der Alphabetisierung (vgl. oben, Abschn. 5.1.2.).

Eine spezielle Methode, bei der die politische Bewußtseinsbildung vollkommen in die Alphabetisierung integriert ist, ist die Methode von Paulo Freire. Sie lehrt die Menschen nicht mechanisch Lesen und Schreiben und somit passiv ihre Umwelt zu akzeptieren, sondern will sie ihrer Grundsituation bewußt machen und sie dazu bringen, ihre Umwelt zu erkennen und zu interpretieren (vgl. EISENLOHR, 1971, S. 27; vgl. auch ALMEIDA CUNHA, 1971, S. 26). Durch die spezifischen Merkmale der Methode Freires - Schlüsselwörter aus der Volkssprache mit politischer, sozialer oder ökonomischer Bedeutung, Darstellung existentieller Situationen auf Bildkarten, Gruppendiskussion und Aufhebung des Lehrer-Schüler-Widerspruchs (vgl. oben, S. 159) - wird "der Prozeß der Alphabetisierung ... nicht nur zum Schlüssel einer schriftlichen Verständigung, sondern ein Beitrag zu einem schöpferischen Dialog und zu einem Mittel, die Welt durch Nachdenken über sich selbst und die Umwelt zu formen" (EISENLOHR, 1971, S. 28). Es



wird somit deutlich, daß eine Alphabetisierung in dieser Art in ganz besonderem Maße die politische Bewußtseinsbildung fördert. Da das angestrebte Bewußtsein aber ein sehr kritisches ist, bringt Freires Methode für undemokratische Regierungen gewisse Gefahren mit sich. Es ist daher nicht verwunderlich, daß sie in Brasilien - der Heimat Freires - als "subversiv" bezeichnet und Freire selbst des Landes verwiesen wurde.

Will Freire zur Erkenntnis der eigenen politischen Lage und Potenz beitragen, so enthält die Alphabetisierung andererseits auch die Möglichkeit einer einheitlichen politischen Sozialisation gemäß den Vorstellungen der Regierenden. Unterscheiden läßt sich hier nach Fischer die affektive und instrumentale Sozialisation, wobei letztere die politischen Kenntnisse betrifft (z.B. über Regierungen, Wahlen, Geschichte usw.) und schon am Anfang dieses Abschnitts behandelt wurde. Hier soll auf die affektive Sozialisation eingegangen werden, durch die politische Gefühle, Attitüden und Werte vermittelt werden. Dabei wird auf die Erzeugung von Loyalität gegenüber dem Staat und seinem System abgezielt. (Vgl. FISCHER, 1965, S. 107) Politische Sozialisation dient in diesem Sinne also der Erhaltung des jeweiligen politischen Systems. Entsprechende Inhalte können bei der Alphabetisierung - wie bei jeder anderen Bildungsform - vermittelt werden.

Eine verstärkte und bewußt einseitige Form der politischen Sozialisation ist die Indoktrination, die manchmal ebenfalls mit der Alphabetisierung verbunden wird. Durch sie soll eine Akzeptierung und Verbreitung der jeweils herrschenden Ideologie erreicht werden. So ist z.B. in Ägypten die politische Indoktrination (unter anderem!) erklärtes Ziel der Alphabetisierung (vgl. KERR, 1965, S. 194). Bei der großen kubanischen Alphabetisierungskampagne im Jahre 1961 war vor allem das Lehrerhandbuch "Alfabetizamos" ein Mittel der politischen Indoktrinierung; sein Hauptteil bestand aus 24 Themen der "revolutionären Orientierung" (vgl. JOLLY, 1964, S. 363 ff.; deutsche Übersetzung

des Handbuchs bei FAGEN, 1964, S. 21-56). Auch in China werden Alphabetisierung und Erwachsenenbildung allgemein zur Verbreitung und Durchsetzung der kommunistischen Ideologie benutzt (vgl. LIN, 1963/64, S. 241 f und 249), und im Iran dient die Alphabetisierung der Erziehung zu einer "linientreuen" monarchistischen Einstellung (vgl. DJAWIED, 1969, S. 90 f).

Insgesamt gesehen sind es mehr oder weniger totalitäre Staaten, bei denen die Alphabetisierung zur politischen Indoktrinierung benutzt wird. So schreibt Lipset: "Some totalitarian states have undertaken large-scale literacy drives with the explicit purpose of increasing the probability that the citizenry will absorb the prescribed ideology." (LIPSET, 1963, S. 183)

Nach all dem wird deutlich, daß die politische Wirkung der Alphabetisierung ambivalent ist: Sie kann dazu beitragen, die Menschen zu selbständigen und verantwortungsbewußten Staatsbürgern zu machen - oder zu gefügigen Untertanen totalitärer oder diktatorischer Regierungen. (Vgl. DAHRENDORF, 1965, S. 38) Hierin liegen die politischen Chancen, aber auch Gefahren der Alphabetisierung. Es darf allerdings nicht übersehen werden, daß auch eine extreme Indoktrination ihre positiven Funktionen hat: Sie ist ein Mittel zur Stabilisierung und Integrierung des politischen Systems - gleichgültig, wie dieses selbst bewertet werden mag. Auf dieses Thema der Stabilisierung und Integrierung soll im folgenden Abschnitt eingegangen werden.

#### 5.4.2. Nationale Integration und politische Stabilität

Durch ihre Nebenfunktion als politische Sozialisationsinstanz vermittelt die Alphabetisierung oftmals gemeinsame Werte und Einstellungen

und wirkt so fördernd auf die nationale Einheit. Nach Coleman ist diese integrative Rolle der Bildung - und damit auch Alphabetisierung - selbstevident (vgl. COLEMAN, 1965, S. 30).

Nicht nur die Vermittlung gemeinsamer politischer Werte, sondern auch unpolitischer Bildungsinhalte schaffen eine gemeinsame Grundlage für die Bevölkerung eines Staates und können dadurch Spannungen und Gegensätze zwischen verschiedenen Gruppen abschwächen (vgl. FOSTER, 1962, S. 128; MAILLARD, 1962, S. 98; UNESCO, 1965, S. 11; ABERNETHY, 1969, S. 8-10). Speziell die Alphabetisierung schafft die Voraussetzung zur Teilnahme an einer überregionalen Kommunikation durch Zeitungen und andere schriftliche Medien und trägt so zur Entstehung eines nationalen Solidaritätsgefühls bei. Besonders stark dürfte die integrative Wirkung der Alphabetisierung sein, wenn sie das Medium einer Nationalsprache benutzt, da sie dann durch die Verbreitung dieser übergeordneten Sprache einen weiteren kommunikativen Zusammenhalt im Staat schafft.<sup>1)</sup>

Daß die Alphabetisierung tatsächlich zu einem verstärkten Nationalitätsbewußtsein beiträgt, ist durch die Studie von Schuman u.a. empirisch belegt. Die Probanden aus dem früheren Ost-Pakistan wurden gefragt, ob sie sich in erster Linie als Angehörige der Nation (d.h. als Pakistani), des Landesteils (d.h. als Bengali), des Distrikts oder des Dorfes ansähen. Es ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen Alphabeten und Analphabeten (auf dem 1 %-Niveau): Die Alphabeten betrachteten sich zu 58 % (Bauern) bzw. 62 % (Arbeiter) primär als Pakistani, während es bei den Analphabeten nur 36 bzw. 45 % waren. Die Alphabetisierung bewirkte also ungefähr 20 % Unterschied in Bezug auf das Nationalitätsbewußtsein! (Vgl. SCHUMAN U.A., 1967/68, S. 4 f)

---

1) Die Rolle einer Nationalsprache als "einigendes Band" wird z.B. auf den Philippinen betont (vgl. LANDE, 1965, S. 322). Auch für Indonesien, Ceylon und den Sudan gilt entsprechendes (vgl. KÄHLER, 1966, S. 32-35; RYAN, 1960; HANF, 1962, S. 350; RAO, 1963, S. 117).

Die politische Stabilität hängt eng mit dem Ausmaß der nationalen Integration zusammen, enthält aber auch einige zusätzliche Aspekte. Eine Beziehung zwischen politischer Stabilität und hohem Alphabetentum wird von manchen Autoren angenommen (vgl. ROY, 1967, S. 33; RÖHRS, 1971, S. 128) und ist auch empirisch nachgewiesen: Banks und Textor haben in Ländern mit mehr als 50 % Alphabeten eine sehr viel höhere Wahrscheinlichkeit für stabile Regierungen und ein stabiles Parteiensystem errechnet als in Ländern mit weniger als 50 % Alphabeten (vgl. BANKS und TEXTOR, 1968, Ziff. 45/99 und 153). Huntington hat bei der Analyse von Material aus 66 Ländern eine negative Korrelation von -0.84 zwischen Primarschülerquoten und Revolutionshäufigkeit erhalten (vgl. HUNTINGTON, 1968, S. 47). Auch dieses Ergebnis deutet auf einen Zusammenhang zwischen Bildungswesen und politischer Stabilität hin: Ein hohes Bildungsniveau scheint eine Voraussetzung für politische Stabilität zu sein.<sup>1)</sup>

#### 5.4.3. Alphabetisierung und Demokratie

Nach allgemeiner Auffassung fördert die Alphabetisierung die Demokratisierung von politischen Systemen, indem sie eine verstärkte politische Teilnahme und Ausübung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten ermöglicht. Die politische Teilnahme wird dadurch vergrößert, daß durch den Bildungsprozeß - wie oben geschildert wurde (vgl. Abschn. 5.4.1.) - eine politische Bewußtseinsbildung einsetzt und mit Erlangung der Lesefähigkeit die Informationsmöglichkeiten stark ansteigen.

---

1) Auf ein anderes Ergebnis Huntingtons, daß nämlich eine rasche Veränderung der Einschulungsquoten die Gefahr der politischen Instabilität mit sich bringt, wird erst weiter unten (in Abschn. 5.5.3.) einzugehen sein.

Diese Möglichkeiten hat der Analphabet nicht; er ist vom politischen Leben abgeschnitten (vgl. BONILLA, 1965, S. 210; UNESCO, 1965, S. 11).

Die politische Bewußtseinsbildung und laufende Information sind Voraussetzungen für eine spezielle Form der politischen Partizipation, nämlich die verantwortungsvolle Ausübung der staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten; diese erfordert daher einen gewissen minimalen Bildungsstand (vgl. KEMPFER, 1962, S. 43). Am auffälligsten ist dieser Zusammenhang bei der Ausübung des Wahlrechts: Wegen mangelnden Informationshintergrundes können Analphabeten kaum verantwortungsvoll und eigenständig wählen; sie sind - wie z.B. in Indien - auf symbolische Zeichen auf den Wahlzetteln angewiesen und hilflos politischen Demagogen und Korruptionsversuchen ausgeliefert - von den Fällen abgesehen, wo Analphabeten überhaupt kein Wahlrecht besitzen. Ohne Verbreitung des Alphabetentums im ganzen Volk ist daher die Durchsetzung eines allgemeinen Wahlrechts sinnlos: "Voting and the other trappings of democratic citizenship are a farce without literacy." (SIQUEIRA, 1960, S. 168; vgl. auch "LITERACY CAMPAIGN IN INDONESIA", 1953, S. 128; GRAY, 1956, S. 19)

Lerners Untersuchung im Nahen Osten bestätigt den Zusammenhang zwischen politischer Partizipation und Alphabetentum: Bei den sechs von ihm analysierten Ländern korrelierten Wahlbeteiligungsraten und Alphabetenquote zu 0.80 (vgl. LERNER, 1958, S. 58). In seinem Modernisierungsmodell kommt daher die Alphabetisierung zeitlich vor der politischen Teilnahme und wird als Voraussetzung für jene aufgefaßt (vgl. oben, Abschn. 2.1.3.).

Indem Alphabetisierung und Bildung eine Bedingung für politische Partizipation darstellen, sind sie auch eine Voraussetzung für die Verwirklichung eines demokratischen Staatswesens. Dieser Aspekt wird in der Literatur immer wieder betont (vgl. VELIT, 1958, S. 168 f; NAIK,

1965, S. 81 f; DIEZ-HOCHLEITNER, 1966, S. 588; HANSON, 1966, S. 38; MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 424; ROY, 1967, S. 33; RAO, 1970 c, S. 4; MYRDAL, 1972, S. 108; HERMANN U.A., 1972, S. 46; WORLD EDUCATION, 1973, S. 9).

So weist Kaden darauf hin, daß ein gewisses Bildungsniveau die Funktionsfähigkeit eines demokratischen Regierungssystems verbessert, indem es die demokratische Willensbildung und das Zustandekommen eines Konsensus erleichtert. Der geringe Bildungsstand und das mangelhafte Kommunikationssystem in den Entwicklungsländern behindern jedoch diesen Prozeß und sind die Gründe für das häufige Scheitern demokratischer Ansätze. (Vgl. KADEN, 1968, S. 13 f und 39)

Kaden bezweifelt weiterhin, daß bei verbreitetem Analphabetentum eine demokratische Willensbildung möglich ist: "Zwar besteht durch den Rundfunk, durch das im Aufbau begriffene Fernsehen und durch mündliche Informationen auch für Analphabeten grundsätzlich die Möglichkeit einer Teilnahme am politischen Leben. Doch stellt das fehlende Wissen über elementare Tatbestände des öffentlichen Lebens ... ein erhebliches Hindernis bei der Bildung eines nationalen Konsensus dar. Mangels entsprechender Denkschulung werden weder die Funktionsweisen demokratischer Institutionen noch politische Sachfragen, die über den lokalen Rahmen hinausgehen, erfaßt." (KADEN, 1968, S. 41)

Diese von Kaden auf Nigeria bezogenen Feststellungen dürften ohne weiteres auf die gesamte Dritte Welt zu verallgemeinern sein. Etwas später fährt er fort: "Die Wahrscheinlichkeit spricht ... dafür, daß die Höhe des Bildungsstandes ... nicht ohne Einfluß auf das Regierungssystem ist. Das Analphabetentum insbesondere ist kennzeichnend für eine allgemeine soziale Lage, die den Anforderungen der Demokratie kaum entspricht." (KADEN, 1968, S. 42)



Empirisch ist der Zusammenhang zwischen Bildung und Demokratie von Lipset erforscht worden (vgl. im folgenden LIPSET, 1959; DERS., 1963, S. 31-45). Lipset klassifizierte die westlichen Industrienationen und die Länder Lateinamerikas in die Kategorien "Demokratie" und "Diktatur". Bei den lateinamerikanischen Staaten zeigte sich, daß die Demokratien eine durchschnittliche Alphabetenquote von 74 %, die Diktaturen eine solche von 46 % haben. Auch die Einschulungsraten wiesen entsprechende Unterschiede auf: Bei den demokratischen Ländern gab es z.B. im Durchschnitt 101 Primarschüler pro 1.000 Einwohner, bei den diktatorischen nur 72. (Vgl. LIPSET, 1963, S. 37)

Die enge Beziehung zwischen Demokratie und Bildung erklärt Lipset folgendermaßen: "Education presumably broadens man's outlook, enables him to understand the need for norms of tolerance, restrains him from adhering to extremist doctrines, and increases his capacity to make rational electoral choices." (LIPSET, 1963, S. 39)

Lipset weist darauf hin, daß die positive Wirkung der Bildung auf die Entwicklung der Demokratie auf der Ebene des individuellen Verhaltens innerhalb bestimmter Länder noch direkter und stärker hervortrete als im internationalen Vergleich. Aufgrund von Meinungsforschungsdaten kommt er zu dem Ergebnis, daß der Glaube an demokratische Werte und die Unterstützung demokratischer Praktiken bei einzelnen umso stärker sind, je höher sein Bildungsniveau ist. Alle relevanten Studien weisen darauf hin, daß der Bildungsfaktor in dieser Beziehung noch wichtiger ist als z.B. Beruf oder Einkommen. (Vgl. LIPSET, 1963, S. 39 f) Einschränkung fügt er aber hinzu: "If we cannot say that a 'high' level of education is a sufficient condition for democracy, the available evidence suggests that it comes close to being a necessary one." (LIPSET, 1963, S. 40)

Schon oben wurde darauf hingewiesen, daß eine Korrelation zwischen dem Anteil der Bildungsausgaben am Volkseinkommen und der Regierungsform besteht (vgl. S. 87 f). Curle stellte in diesem Zusammenhang fest, daß hohe Bildungsausgaben (relativ zum Volkseinkommen) und demokratische Regierungsform korrelieren (vgl. CURLE, 1964, S. 228 f und 231). Auch die Prokopf-Bildungsausgaben sind in demokratisch-egalitären Ländern höher als in den Ländern mit anderem politischen System; für Lateinamerika ergaben sich im ersteren Falle Prokopf-Bildungsausgaben von durchschnittlich US \$ 15,40, im letzteren von US \$ 3,90 (vgl. CURLE, 1964, S. 232). Diese Ergebnisse beweisen zwar keinen unmittelbaren Einfluß der Bildungssituation auf die politischen Verhältnisse; doch zeigen sich wiederum die enge Verknüpfung von bildungsmäßiger und politischer Entwicklung und ihre - wahrscheinlich - gegenseitige Beeinflussung.

#### 5.5. Potentielle Gefahren der Alphabetisierung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten die entwicklungsfördernden Wirkungen der Alphabetisierung im einzelnen beschrieben wurden, soll nun noch abschließend auf potentielle Dysfunktionen eingegangen werden. Als dysfunktional werden dabei solche Wirkungen bezeichnet, die den Entwicklungsprozeß - in welchem Bereich auch immer - behindern oder gar unmöglich machen. Daß die Alphabetisierung auch solche Auswirkungen haben kann, ist nicht zu leugnen. Dieser Abschnitt dient dem Ziel, diese potentiellen Gefahren erkennen und damit vermeiden zu helfen.

Als mögliche Dysfunktionen auf psychologischer und sozialer Ebene werden zunächst Entfremdung und übersteigerte Aspirationen behandelt, die die Grundlage für die übrigen Dysfunktionen darstellen, die sich kon-

kret als Landflucht, Arbeitslosigkeit und politische Unruhen manifestieren können. Abschließend wird auf die Möglichkeiten zur Vermeidung dieser Gefahren eingegangen.

Leider sind die dysfunktionalen Wirkungen der Alphabetisierung bisher noch nicht empirisch erforscht worden. Dies ist nicht weiter erstaunlich, besteht doch seitens der Träger und Organisatoren zunächst das Hauptinteresse darin, den Sinn und Nutzen der von ihnen durchgeführten Aktivitäten zu belegen - und auch diesbezügliche Forschung ist ja, wie aus den vorangegangenen Abschnitten und Kapiteln hervorgeht, bisher noch recht unterentwickelt. Es besteht allerdings die Hoffnung, daß die Ergebnisse des Experimentellen Weltprogramms der UNESCO (vgl. Anhang, Abschn. 7.1.2.) auch über die möglichen negativen Auswirkungen der Alphabetisierung Aufschlüsse bringen werden. Vorerst müssen jedoch entsprechende Aussagen auf der Grundlage von Expertenmeinungen und allgemeinen Beobachtungen gewonnen werden.

#### 5.5.1: Entfremdung und überhöhtes Aspirationsniveau

Der Einfluß der Alphabetisierung auf Einstellungen und Verhaltensweisen (vgl. oben, Abschn. 5.1.1.) kann sich unter Umständen sozial desintegrierend auswirken. Indem die Alphabetisierung eine rationale Technik zur Lebensbewältigung und - damit verbunden - rational-säkulare Attitüden vermittelt, führt sie manchmal einen Konflikt mit religiösen Vorstellungen und einen Traditionsbruch auch in anderen Bereichen herbei (vgl. KLOSS, 1960, S. 37 f). Auf die revolutionäre Umgestaltung des gesamten Kommunikationsverhaltens durch die Einführung der Schrift wurde schon wiederholt hingewiesen. Dadurch und durch die mobilitäts- und prestigefördernde Wirkung der Alphabetisierung verändern sich verschiedene Rollenfunktionen und -erwartungen und somit Teile der Sozialstruktur. Dabei entsteht eine Über-

gangsphase, bei der sich alte Normen und Werte abschwächen, aber noch keine Übereinstimmung hinsichtlich neuer Werte herrscht. (Vgl. WILLIAMS, 1965, S. 480)

Dieser Zustand kann freilich nicht nur durch die Alphabetisierung hervorgerufen werden; er ist überall in der Dritten Welt zu beobachten, wo traditionelle Kulturen mit der modernen Zivilisation in Berührung kommen - und davon ist heute wohl kein Entwicklungsland mehr ausgeschlossen. Behrendt bezeichnet diesen Vorgang als "Kulturschock", durch den Angst und Unsicherheit bei den Betroffenen ausgelöst werden: "... denn hier wird Gewohntes und Vertrautes als nicht mehr wirksam und gültig erlebt; man wird mit neuen, ungewohnten Erwartungen konfrontiert; bisher hohe Statuspositionen werden abgewertet ... - kurz, ein fast universaler Rollenwechsel findet statt oder bahnt sich doch an." (BEHRENDT, 1965, S. 261) Wertunsicherheiten und Orientierungsschwierigkeiten bestehen auch bei fortschreitendem Entwicklungsprozeß weiter "infolge von ungelösten Widersprüchen und Loyalitätskonflikten zwischen 'alten', autochthonen, internalisierten und 'neuen', exogenen, entlehnten Richtmaßen. Dies bewirkt sehr häufig emotionale und gesellschaftliche Unsicherheit, das Gefühl des einzelnen, auf sich gestellt zu sein und 'schwimmen' zu müssen, in Situationen, in denen 'die Gesellschaft' ihm keine zuverlässigen Leitbilder, Maßstäbe und Verhaltensvorschriften zur Verfügung stellen kann." (BEHRENDT, 1965, S. 262)

Somit ist mit dem Entwicklungsprozeß im allgemeinen ein sozialer und psychischer Entfremdungseffekt verbunden, wozu auch die Alphabetisierung - als Entwicklungsinstrument - ihren Teil beiträgt. Wie oben schon dargelegt, verändert sie Attitüden und Werte, Sozialstruktur und Kommunikationsverhalten, doch darf ihr Beitrag zu einem "Kulturschock" trotzdem nicht allzu hoch veranschlagt werden - im Gegensatz zum formalen Bildungswesen (vor allem auf höherer Ebene), wo häufig westliche Bildungsideale unreflektiert übernommen wurden und werden, was in

der Vergangenheit zu einer starken Entfremdung der Gebildeten von ihrer eigenen Kultur geführt hat (vgl. HOSELITZ, 1964, S. 691; SCHARF, 1965, S. 540 f; BEHRENDT, 1965, S. 255-257; MIES, 1972).

Die entfremdende Wirkung des Bildungswesens geht meistens einher mit einer Unzufriedenheit gegenüber dem Bestehenden und dem Bedürfnis nach einer neuen, "besseren" Existenzform. Dieser Effekt ist oft schon nach den ersten Bildungsschritten - wie z.B. bei der Erwachsenenalphabetisierung oder Primarerziehung - zu verzeichnen. So schreibt Behrendt in Bezug auf die Primarschulen, die ja im vermittelten Bildungsstandard ungefähr mit Alphabetisierungskursen vergleichbar sind: "Sie geben ihnen [d.h. den Schülern (d. Verf.)] gerade genug Wissen, um sie mit ihrem Herkunftsmilieu unzufrieden zu machen, um ihnen das Gefühl der Überlegenheit über ihre meist analphabetischen Eltern zu geben und sie mit dem Ehrgeiz nach einem besseren Leben zu erfüllen." (BEHRENDT, 1965, S. 578) Der Anstieg des Alphabetentums bewirkt somit verstärkte Aspirationen und Erwartungen; diese Erscheinung wird gerne als "Revolution der Bedürfnisse" bezeichnet. Als verstärkender Faktor kommt noch der Einfluß der Massenmedien hinzu, denen ja alphabetische Menschen in viel stärkerem Maße ausgesetzt sind als Analphabeten. (Vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 17; HUNTINGTON, 1968, S. 47; SPLITTNER, 1970, S. 16)

Während maßvoll und in realistischen Grenzen erhöhte Aspirationen geradezu als psychische Triebkraft der Entwicklung angesehen werden können, schlägt ein übersteigertes und unrealisierbares Bedürfnisniveau leicht in das Gegenteil um. Es ist typisch für Absolventen von Alphabetisierungskursen und Primarschulen in Entwicklungsländern, daß sie überhöhte Status- und Einkommensansprüche geltend machen, indem sie "white collar jobs" und einen hohen Lebensstandard fordern (vgl. FOSTER, 1962, S. 130 f; CURLE, 1963, S. 90; BURNET, 1965, S. 36; HEYDECKER, 1973). Die unvernünftig hohen Erwartungen der Neualphabeten

lassen sich freilich in den seltensten Fällen mit der Realität in Einklang bringen. Aus den überschätzten Möglichkeiten und unerfüllbaren Aspirationen resultiert dann erklärlicherweise eine starke Unzufriedenheit, die leicht in politischen Radikalismus umschlägt. Lerner beschreibt diesen Vorgang als Tendenz von der "Revolution der steigenden Erwartungen" zu einer "Revolution der steigenden Frustrationen" (vgl. LERNER, 1958, S. VII; vgl. auch PLATT, 1970, S. 2).

Bildung und damit auch Alphabetisierung erzeugen also - wohl meistens ungewollt - Bedürfnisse, zu deren Befriedigung sie aber nichts beitragen können, da die Mittel dazu auf einer ganz anderen Ebene (nämlich vor allem der des Wirtschaftssystems) liegen. Als Gegenmaßnahme muß deshalb schon im Bildungsprozeß selbst versucht werden, die Entstehung von unrealistischen und übersteigerten Aspirationen zu verhindern. Hierauf wird weiter unten (in Abschn. 5.5.4.) noch näher eingegangen werden.

#### 5.5.2. Landflucht und Arbeitslosigkeit

Das überhöhte Anspruchsniveau bei Neualphabeten kann sich in zwei Phänomenen auswirken, die auch untereinander wiederum zusammenhängen: in Landflucht und Arbeitslosigkeit. Viele der alphabetisierten Landbewohner meinen, mit ihren neuerworbenen Fähigkeiten in der Stadt sofort einen gehobenen Arbeitsplatz zu bekommen und am - vermeintlichen - urbanen Wohlleben teilnehmen zu können. Deshalb beschreibt Hausmann die Folgen isoliert betriebener Alphabetisierungskampagnen folgendermaßen: "Mit den Künsten des Lesens und Schreibens vermeinen viele frühere Analphabeten ein Anrecht erworben zu haben auf ein städtisches Leben und auf einen white-collar-job. Sie verlassen ihren



bisherigen ländlichen Wohnsitz, ziehen in die großen Städte, wo sie sich in den Slums verlieren, asozial oder gar kriminell werden und leicht subversiven politischen Machenschaften unterliegen. Die hochgradige Korrelation zwischen Alphabetisierung und Landflucht, die in allen Entwicklungsländern beobachtet wird, ist ein starkes Argument, das gegen unzeitige Generalkampagnen zur Beseitigung des Analphabetismus spricht." (HAUSMANN, 1967, S. 45)

Die Landflucht als Folge der Alphabetisierung und anderen Bildungsformen wird tatsächlich aus vielen Ländern bestätigt (vgl. OP'T LAND, 1963/64, S. 420; MYINT, 1965, S. 18 f; CALLAWAY, 1967; DJAWIED, 1969, S. 89; SPLITTLE, 1970, S. 16; UNESCO, 1972 a, S. 38). Sie bringt eine soziale Entwurzelung der Betroffenen mit sich, da diese einerseits die Bindung zu ihrer traditionellen Umwelt abgebrochen haben, andererseits sich aber selten in das städtische Leben integrieren können. (Vgl. RECUM, 1963, S. 16; DERS., 1969, S. 42) Darüber hinaus führt sie zu einer geistigen und gesellschaftlichen Verarmung der Landregionen und zur Konzentration von unzufriedenen und unterbeschäftigten oder arbeitslosen Elementen in den Elendsvierteln der Großstädte (vgl. BEHRENDT, 1965, S. 578). Der mehr ökonomische Aspekt wird von Phillips betont, wenn er schreibt: "This [d.h. die Landflucht (d. Verf.)] tends to denude agriculture of needed educated talent and at the same time add to the pressure of people seeking 'white collar' or other jobs deemed appropriate for the educated." (PHILLIPS, 1970, S. 36; vgl. auch UNESCO, 1965, S. 13) Schirmer ergänzt, daß trotz starker Abwanderung aus den Landregionen dort Bevölkerungsdruck und Armut bestehen blieben: "Der Agrarsektor stößt viele Arbeitskräfte ab, ohne sich selbst dadurch sanieren zu können. ... So bedeutet die Migration für den einen Sektor ebensowenig eine Entlastung wie sie für den anderen Sektor eine Bereicherung darstellt." (SCHIRMER, 1968, S. 20)

Es wurde oben schon wiederholt angedeutet, daß die Landflucht meistens zur Arbeitslosigkeit der städtischen Neusiedler führt, da es ihnen

selten gelingt, einen Arbeitsplatz in der Stadt zu finden; durch sie wird das ohnehin schon vorhandene Heer ungelernter Stellenbewerber noch weiter vergrößert. Zwar herrscht auch in Landgebieten oft eine Art von (versteckter) Arbeitslosigkeit in Form von Unterbeschäftigung oder unproduktiver Betätigung, doch hat dies nicht die gleichen existenzbedrohenden und anomistischen Wirkungen wie in der Stadt, wo fehlendes Einkommen nicht mehr durch einen dörflichen Familienverband kompensiert werden kann. Indem die Alphabetisierung und andere Bildungsarten die Landflucht fördern, tragen sie also sekundär zur Massenarbeitslosigkeit in den Städten bei. (Vgl. HARBISON und MYERS, 1964, S. 18; BEHRENDT, 1965, S. 578; SCHIRMER, 1968, S. 21-23; RECUM, 1969, S. 42; SPLITTNER, 1970, S. 16; HARTMANN, 1971, S. 17; HERMANN U.A., 1972, S. 41)

Die Arbeitslosigkeit wird aber nicht allein über den Weg der Landflucht verstärkt; die durch den Bildungsprozeß gesteigerten Aspirationen und veränderten Attitüden können auch direkt - ob auf dem Land oder in der Stadt - die Zahl der Arbeitslosen vergrößern helfen. Häufig wird nämlich die Alphabetisierung als etwas in sich Abgeschlossenes angesehen, das zur Übernahme eines gehobenen Postens legitimiert. So sind die Neualphabeten oft nicht mehr bereit, in irgendeiner Form manuell tätig zu werden, sondern meinen - wie oben schon gesagt wurde - mit ihren neuerworbenen Fähigkeiten das Anrecht auf einen "white collar job" zu haben. Diese Einstellung führt dazu, daß die Gesamtzahl der Arbeitslosen in einem Land mit der Verbreitung des Alphabetentums tatsächlich zunehmen kann, da die Stellenanwärter unter diesen Voraussetzungen lieber auf einen "besseren" Posten warten als sich an einem eventuell freien Arbeitsplatz "die Hände zu beschmutzen" (vgl. HUPPERT, 1971, S. 22).<sup>1)</sup>

---

1) Diese Feststellung widerspricht nicht dem oben im Zusammenhang mit der wirtschaftlichen Entwicklung angeführten Befund, daß unter den alphabetischen Arbeitskräften relativ weniger Arbeitslose zu finden seien als unter den Analphabeten (vgl. Abschn. 5.3.3.). Sie muß vielmehr so interpretiert werden, daß ohne die geschilderten dysfunktionalen Wirkungen von Landflucht und Attitüdenänderung die Arbeitslosenproportion zwischen Alphabeten und Analphabeten noch günstiger für die Alphabeten ausfallen würde.

### 5.5.3. Politische Gefahren

Die mit der Alphabetisierung häufig verbundene politische Bewußtseinsbildung (vgl. oben, Abschn. 5.4.1.) kann sich gegen das jeweils herrschende politische System auswirken, wenn nämlich dabei von breiteren Bevölkerungskreisen die Schwächen und Mängel dieses Systems erkannt werden. Auch soziale und ökonomische Mißstände werden möglicherweise durch die bewußtseinsbildende Wirkung der Alphabetisierung stärker hervorgehoben und können zu politischen Reaktionen führen. Ähnliche Folgen kann das in Abschn. 5.5.1. beschriebene erhöhte Aspirationsniveau haben, sofern die entsprechenden Erwartungen nicht erfüllt werden. Mehr auf die sozialen Auswirkungen der Erwachsenenbildung - und damit auch der Alphabetisierung - geht Heidermann ein, wenn er sagt: "Man geht wohl nicht fehl, wenn man den durch und mit Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern initiierten sozialen Wandel als ein 'revolutionierendes Prinzip' bezeichnet, das im politischen Bereich die Möglichkeit revolutionärer Auswirkungen im strengen Sinne in sich birgt." (HEIDERMAN, 1965, S. 188) Insgesamt ist also zu konstatieren, daß die psychologischen und sozialen Wirkungen der Alphabetisierung zu politischer Instabilität führen können.

Diese Instabilität ist als Dysfunktion für die herrschende politische Ordnung anzusehen, da sie diese bedroht. Auch die Alphabetisierung selbst leidet häufig unter einer labilen politischen Situation (vgl. oben, S. 86). Langfristig betrachtet ist aber - besonders im Falle undemokratischer und feudalistischer Herrschaftsstrukturen - ein politischer Bewußtwerdungsprozeß der Bevölkerung und eine daraus eventuell resultierende Forderung nach sozioökonomischer Umstrukturierung in der Regel förderlich für die Gesamtentwicklung einer Nation. Die in diesem Abschnitt geschilderten Wirkungen der Alphabetisierung sind also nur dann als Gefahren und Dysfunktionen zu bezeichnen, wenn die Erhaltung des jeweiligen politischen Systems als oberstes Ziel angesehen wird.

Die politischen Gefahren der Alphabetisierung (in dem eben eingegrenzten Sinne) treten noch stärker im Gefolge von Arbeitslosigkeit und Landflucht hervor. Die Arbeitslosigkeit von Neualphabeten und sonstigen "Gebildeten" stellt eine spezielle und besonders tiefgreifende Enttäuschung gestiegener Aspirationen dar und führt dann leicht zu politischen Konsequenzen, indem sich die Betroffenen destruktiv (z.B. durch Krawalle) oder subversiv (z.B. durch politischen Radikalismus) betätigen. Noch ausgeprägter werden die möglichen politischen Folgen, der Arbeitslosigkeit, wenn diese mit Landflucht gekoppelt ist und damit zusätzlich zu Slumbildung und sozialer Entwurzelung führt. Die wachsende Masse frustrierter Arbeitsloser in den städtischen Elendsvierteln hat bereits vielerorts zu politischen und sozialen Unruhen geführt. (Vgl. BEHRENDT, 1965, S. 578; CURLE, 1965, S. 178 f; RAPHAELI, 1966, S. 76; RECUM, 1969, S. 42; HERMANN U.A., 1972, S. 41)

In diesem Zusammenhang muß ein oben angeführtes Ergebnis von Huntington (vgl. S. 266) modifiziert werden. Dort wurde auf eine negative Korrelation von -0.84, die dieser Autor zwischen Primarschülerraten und politischer Instabilität errechnet hat, verwiesen. Derselbe Autor hat aber gleichzeitig eine positive Korrelation von 0.61 zwischen den Veränderungsraten der Primarschüler und politischer Instabilität (gemessen an der Häufigkeit von Revolutionen) herausgefunden (N = 70 Länder). (Vgl. HUNTINGTON, 1968, S. 47)

Die Ergebnisse lassen sich so interpretieren, daß ein politisches System solange stabil bleibt, wie auch das Bildungswesen statisch ist, daß es aber instabil wird, sobald das Bildungswesen - und damit das Alphabetentum - zu expandieren beginnt. Damit deutet also auch der empirische Augenschein darauf hin, daß mit zunehmender Erwachsenenalphabetisierung - die ja in ihrer traditionellen Form ungefähr der (unteren) Primärerziehung der Kinder entspricht - die politische Instabilität tendenziell wächst.

Huntington drückt diesen Zusammenhang in allgemeiner Weise aus, indem er sagt: "The faster the enlightenment of the population, the more frequent the overthrow of the government." (HUNTINGTON, 1968, S. 47) Die Ursache dafür sieht er - in Übereinstimmung mit dem oben schon Gesagten - in gesteigerten, aber unerfüllten Aspirationen in Verbindung mit Alphabetisierung, Bildung, Massenmedien und Urbanisierung: "Urbanization, increases in literacy, education and media exposure all give rise to enhanced aspirations and expectations which, if unsatisfied, galvanize individuals and groups into politics ..." (HUNTINGTON, 1968, S. 47) Und auch die Arbeitslosigkeit bezieht er in seine Erklärung mit ein: "In general, the higher the level of education of the unemployed, alienated, or otherwise dissatisfied person, the more extreme the destabilizing behavior which results." (HUNTINGTON, 1968, S. 48) Zwar haben die Neualphabeten in der Regel kein allzu hohes Bildungsniveau, doch immerhin ein höheres als die analphabetischen Bevölkerungsgruppen, und so dürften sie - sofern arbeitslos - nach der Aussage Huntingtons eher zu "destabilisierendem Verhalten" neigen als jene.

Auch historische Beispiele bestätigen einen Zusammenhang zwischen Verbreitung des Alphabetentums und politischer Instabilität bzw. revolutionären Tendenzen: So hatten Burma und Äthiopien ein gleich niedriges Prokopf-Einkommen in den 50er-Jahren; während aber das politisch stabile Äthiopien 95 % Analphabeten hatte, betrug diese Quote im bis heute unbefriedeten und innenpolitisch zerrissenen Burma nur 55 %. Kuba hatte vor der Revolution eine der niedrigsten Analphabetenraten in Lateinamerika, und Kerala, das als erster Staat in Indien eine kommunistische Regierung wählte, hatte die geringste Analphabetenquote von ganz Indien. (Vgl. HUNTINGTON, 1968, S. 49; vgl. auch GOUGH, 1968) Dabei ist nochmals darauf zu verweisen, daß sich politische Instabilität und insbesondere revolutionärer Wandel langfristig sehr wohl als funktional für den Entwicklungsprozeß auswirken können. Im politischen Bereich sind jedoch Kausalfolgerungen nur sehr vorsichtig zu ziehen: Wegen der unzähligen intervenierenden Variablen kul-

tureller, soziostruktureller und ökonomischer Art sind Kausalzusammenhänge zwischen Alphabetisierung, politischem Wandel und dessen funktionaler oder dysfunktionaler Wirkung für den Entwicklungsprozeß zum gegenwärtigen Erkenntnisstand kaum mit letzter Sicherheit nachzuweisen.

#### 5.5.4. Gegenmaßnahmen

Nachdem die potentiellen Gefahren der Alphabetisierung aufgezeigt worden sind, sollen nun Vorschläge gemacht werden, wie die Alphabetisierung gestaltet werden muß, um diese Gefahren zu vermeiden oder wenigstens abzuschwächen.

Zunächst sollten im Rahmen der Alphabetisierung keinerlei Aspirationen geweckt werden, die nicht erfüllt werden können. Dies gilt insbesondere für Motivierungskampagnen, die - aus dem guten Willen, möglichst viele Teilnehmer für einen Kurs zu gewinnen - die Vorteile der Alphabetisierung oft übertreiben. Vor dem Beginn eines Programmes muß deshalb präzise analysiert und auch expliziert werden, welche Vorteile die Teilnehmer realiter zu erwarten haben. So wie also einerseits keine falschen Hoffnungen geweckt werden dürfen, muß andererseits auch Vorsorge getroffen werden, daß die mit dem Gelernten verbundenen berechtigten Erwartungen auch in der Praxis erfüllt werden können. Wenn die Teilnehmer z.B. in ihrer Fibel Empfehlungen über die Anwendung von Kunstdüngern lesen, dann sollten auch Kunstdünger in ausreichender Menge und zu erschwinglichem Preis bereitgestellt werden. (Vgl. BURNET, 1965, S. 37) Dies geht zwar über die unmittelbare Alphabetisierung hinaus, doch kann diese - wie schon mehrfach betont wurde - nur dann erfolgreich sein, wenn sie in den sozialen und öko-



nomischen Kontext integriert wird. Die Koordinierung mit Entwicklungsmaßnahmen in anderen Bereichen ist gleichzeitig auch die beste Maßnahme gegen die möglichen Dysfunktionen der Alphabetisierung.

Gelingt es, mit der Alphabetisierung praktische Hilfen zur Verbesserung der Lebenssituation zu vermitteln (z.B. durch Gesundheits-, Ernährungs-, landwirtschaftlichen Unterricht usw.), dann wird der einzelne weniger dazu neigen, unerfüllbaren Träumen nachzuhängen, sondern wird sich aktiv um die schrittweise Hebung seines Lebensstandards bemühen. Aus diesem Grund sind Ansätze wie "Grunderziehung", "fundamental education", "community development", "animation rural" usw., die Lesen und Schreiben mit praktischen Kenntnissen und deren Anwendung verknüpfen, gutzuheißen.

Neben der Vermittlung allgemeiner praktischer Kenntnisse ist die Integration beruflicher Bildung in die Alphabetisierung ein besonders erfolgverheißender Ansatz. Das Konzept des "functional literacy" und insbesondere des "work oriented functional literacy", das beim Experimentellen Weltprogramm der UNESCO angewandt wird, ist ein solcher Ansatz (vgl. z.B. UNESCO, 1971 d, 1972 a, 1972 b). Dabei werden - bei Bauern wie bei Industriearbeitern - berufsbezogene Kenntnisse gleichzeitig mit der eigentlichen Alphabetisierung vermittelt und so die berufliche Qualifikation gesteigert - und zwar in dem Beruf, den der Teilnehmer schon vor der Alphabetisierung ausübte. Es ist einleuchtend, daß durch diese Strategie die Entstehung unrealistischer Berufsaspirationen vermieden wird; vor allem bei Landbewohnern wird dem Zug in die Stadt der Anreiz genommen. Gleichzeitig verringert sich durch die verbesserten beruflichen Qualifikationen und die realistischeren Berufserwartungen die Gefahr der Arbeitslosigkeit. (Vgl. BURNET, 1965, S. 37; RECUM, 1969, S. 42; SPLITTLE, 1970, S. 17 f)

Es ist offensichtlich, daß aus Kosten- und personellen Gründen die Verbindung der Alphabetisierung mit praktischen Hilfen und beruflicher

Bildung nicht im Rahmen der traditionellen Massenkampagnen stattfinden kann. Hier ist vielmehr eine selektive Strategie, wie sie von der UNESCO empfohlen wird und wie sie oben schon beschrieben wurde (vgl. S. 134), vorzuziehen. Auch eine gezielte Follow-up-Arbeit ist in diesem Falle eher möglich. Die mit dem Follow-up verbundenen weiterbildenden Maßnahmen wirken ebenfalls den möglichen dysfunktionalen Auswirkungen der Alphabetisierung entgegen, indem sie zur Verbesserung der neuerworbenen Fähigkeiten und zur Erhöhung ihrer Anwendungsmöglichkeiten im praktischen Leben beitragen.

Es ist also festzuhalten, daß durch die Verbindung der Alphabetisierung und der Follow-up-Maßnahmen mit praktischen Kenntnissen und insbesondere beruflicher Bildung die Gefahren der Landflucht und Arbeitslosigkeit wesentlich abgeschwächt werden können. Damit entfallen auch gleichzeitig primäre Ursachen für politische Unruhen. Freilich müssen die Bildungsmaßnahmen durch Aktivitäten in anderen Bereichen ergänzt werden. Nur Landreform und Modernisierung des Agrarsektors in großem Stil können letztlich Landflucht und Unterbeschäftigung der Bauern zum Verschwinden bringen, und nur die gezielte Expansion des Sekundärsektors kann im städtischen Bereich die Zahl der Arbeitsplätze in erforderlichem Maße vermehren und damit die Arbeitslosenmassen schrumpfen lassen, wobei in beiden Bereichen auch eine erfolgreiche Durchsetzung der Familienplanung eine große Rolle spielt.

Das Ungleichgewicht bzw. die mangelnde Synchronisation zwischen Bildungs- und Wirtschaftsexpansion ist schuld am Überangebot bestimmter Arbeitskräfte - vor allem mit Primärerziehung - und am gleichzeitigen Mangel anderer - vor allem besser und praxisnäher qualifizierter - Arbeitskräfte in vielen Entwicklungsländern. Bildungs- und Wirtschaftsplanung müssen deshalb stärker aufeinander abgestimmt werden; und innerhalb der Bildungspläne muß ein realitätsorientiertes Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Bildungsformen des formalen wie des außerschulischen Bereichs hergestellt werden. Diese Gedanken sollen hier

nicht weiter verfolgt werden, doch eines ist offensichtlich: Solange ohnehin ein starker Überschuß an Primarschulabsolventen in der Dritten Welt herrscht, besteht die Gefahr, daß die Bemühungen der Erwachsenenalphabetisierung das Heer dieser Stellenanwärter mit vergleichbar niedrigem Bildungsstand nur weiter vergrößern. Um die mögliche spätere Arbeitslosigkeit ihrer Teilnehmer zu vermeiden, muß die Alphabetisierung also versuchen, ihnen Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie in ihrer bisherigen beruflichen Umwelt anwenden können und die sie dort zu einer qualifizierteren Berufsausübung befähigen.

#### 5.6. Zusammenfassung

Kapitel 5 beschäftigte sich mit den Wirkungen der Alphabetisierung auf den Entwicklungsprozeß und somit wiederum - wie Kap. 3 - mit einer recht globalen, den sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereich umfassenden Fragestellung. Es mußte hier jeweils mit ausführlichen Definitionen des Entwicklungsbegriffs im allgemeinen und speziellen Sinne begonnen werden, um zu zeigen, welche Kriterien für eine Operationalisierung der Entwicklungswirkungen überhaupt in Frage kommen. Da aber nur wenige empirische Untersuchungen mit (hier) angemessenen und brauchbaren Variablen gearbeitet haben, mußte oft auf Studien rekurriert werden, die nur indirekt oder am Rande den hier interessierenden Zusammenhang erforscht haben. So wurden z.B. öfters das ganze Bildungswesen oder das Primarschulwesen betreffende Untersuchungsergebnisse und Aussagen ersatzweise für die Veranschaulichung der Alphabetisierungswirkung herangezogen. Aufgrund der noch völlig unzureichenden Forschungsarbeit auf dem behandelten Gebiet müssen die gezogenen Schlußfolgerungen mit Vorsicht betrachtet werden und dürfen - da sie oft nur auf einzelnen Beobachtungen beruhen - nicht vorschnell verallgemeinert werden. Unter diesen Vorbehalten ist die folgende Zusammenfassung der Ergebnisse des Kap. 5 zu sehen:

Zunächst wurde gezeigt, daß die Alphabetisierung Attitüden, Antriebe und kognitive Merkmale in einer allgemeinen entwicklungsfördernden Richtung verändert. Auch die instrumentellen Möglichkeiten der alphabetischen Fähigkeiten als Voraussetzung für erweiterte Kommunikation und Information sowie für berufliche und allgemeine Weiterbildung gehören zu den allgemeinen Grundlagen des Entwicklungsprozesses. Daneben trägt die Alphabetisierung zur Effizienzsteigerung des Schulsystems bei, indem sie bei den Eltern bildungsfreundliche Einstellungen und Verhaltensweisen fördert.

Nach diesen grundlegenden Wirkungen wurde der Einfluß der Alphabetisierung auf die Entwicklung in speziellen Bereichen, nämlich dem sozialen, dem wirtschaftlichen und dem politischen, untersucht. Für die soziale Entwicklung wirkt sich die Alphabetisierung zunächst günstig aus, indem sie die vertikale und horizontale Mobilität fördert; dadurch trägt sie zur Verwirklichung einer offenen Gesellschaftsordnung bei. Darüber hinaus hilft sie Spannungen zwischen rivalisierenden Gruppen abzubauen. Die sozialen Verhaltensweisen werden in Richtung verstärkter sozialer Kooperation, Kohäsion und Partizipation verändert, und auch im Bereich von Gesundheit, Ernährung und Familienplanung werden durch die Alphabetisierung Fortschritte erzielt.

Bei den wirtschaftlichen Wirkungen der Alphabetisierung wurden zunächst allgemeine bildungsökonomische Zusammenhänge dargestellt; diese Betrachtung hat gezeigt, daß bei der Alphabetisierung ein günstiges Kosten-Ertrags-Verhältnis vorliegt, das durch niedrige Kosten und eine schnelle ökonomische Rendite charakterisiert wird. - Im makroökonomischen Bereich besteht offenbar ein positiver Effekt der Alphabetisierung auf Produktion und Konsum, der sich fördernd auf das Wirtschaftswachstum auswirkt. Die positive Korrelation zwischen Bildungsniveau und wirtschaftlichem Entwicklungsstand, die in vielen Studien nachgewiesen wurde, spricht allerdings mehr für einen wechselseitigen Zusammenhang dieser Faktoren als für eine monokausale Beeinflussung. -

Für die einzelnen Arbeitskräfte wächst mit der Alphabetisierung die Wahrscheinlichkeit höherer Löhne und seltenerer Arbeitslosigkeit. Die wichtigste mikroökonomische Auswirkung besteht in der im primären wie sekundären Sektor nachgewiesenen höheren Produktivität der alphabetischen Arbeitskräfte gegenüber ihren analphabetischen Kollegen.

Politische Wirkungen werden unter anderem dadurch ausgelöst, daß die Alphabetisierung oft als Mittel der politischen Bewußtseinsbildung sowie der politischen Sozialisation und Indoktrination benützt wird. Indem sie zusätzlich gemeinsame Bildungsinhalte und eine einheitliche Kommunikationsgrundlage (in Sprache und Schrift) vermittelt, fördert sie die politische Integration und Stabilität einer Nation. Das Alphabetentum bildet eine Voraussetzung der Demokratie, da nur alphabetische Bürger voll am politischen Leben partizipieren und ihre staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten ausüben können. Mit steigendem Bildungsniveau werden auch demokratische Einstellungen und Verhaltensweisen gefördert.

Es gibt allerdings auch potentielle dysfunktionale Wirkungen der Alphabetisierung. Ihr Einfluß auf Attitüden, Normen und Sozialverhalten kann zu einem Entfremdungseffekt gegenüber der bisherigen Umwelt sowie zu übersteigerten Bedürfnissen und Aspirationen führen. Dadurch und durch die häufige "white collar"-Mentalität der Neualphabeten besteht die Gefahr, daß Landflucht und Arbeitslosigkeit tendenziell zunehmen. All diese Faktoren fördern politischen Radikalismus und Extremismus und stellen somit eine ernste Gefahr für die politische Stabilität dar. - Zur Vermeidung der Dysfunktionen der Alphabetisierung sollte zunächst darauf gesehen werden, daß keine Hoffnungen geweckt werden, die nicht erfüllt werden können. Statt dessen ist es empfehlenswert, die Alphabetisierung mit praktischen Anweisungen und Hilfen zu verbinden, die es den Teilnehmern ermöglichen, ihren Lebens-

standard aus eigener Anstrengung zu verbessern. Eine besonders erfolgversprechende Strategie zur Vermeidung von Landflucht und Arbeitslosigkeit ist die Integrierung von Alphabetisierung und beruflicher Bildung, die den Teilnehmern zu einer höheren Qualifikation bei ihrer bisherigen Tätigkeit verhilft.



## 6. ERGEBNIS DER UNTERSUCHUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Kapitel sollen abschließend die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit von verschiedenen Aspekten her beleuchtet und Schlußfolgerungen daraus gezogen werden. Dabei wird zunächst auf die Hauptprobleme, wie sie sich im Verlauf dieser Untersuchung erkennen lassen, einzugehen sein. Ein wichtiges Resultat, nämlich der offensichtlich wechselseitige Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Entwicklung, wird anschließend besprochen werden und schließlich soll angedeutet werden, welche Implikationen die Ergebnisse dieser Arbeit für die zukünftige Forschung mit sich bringen.

### 6.1. Hauptprobleme der Alphabetisierung

Im folgenden werden die wesentlichen Probleme zusammengefaßt, wie sie sich aus den drei Hauptkapiteln (3 bis 5) dieser Arbeit ergeben. Dabei wird nach der schon in der Gliederung enthaltenen Reihenfolge von Ausgangslage, Durchführung und Wirkung vorgegangen werden.

Kap. 3 bezweckte, die Faktoren der Ausgangssituation darzustellen, die für den Alphabetisierungserfolg günstig bzw. ungünstig sind. Vergleicht man die entsprechenden Ergebnisse mit der realen Situation in der Dritten Welt, dann wird deutlich, daß die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Alphabetisierung recht unvorteilhaft sind.

Im sozialen Bereich wirkt sich zunächst nachteilig aus, daß zumeist extreme Ungleichheiten zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, so zwischen Mann und Frau, Stadt und Land sowie zwischen Oberschicht und Volksmasse, bestehen. Damit verbunden sind ein starres Klassensystem

und schlechte Mobilitätschancen. Als weiterer negativer Faktor der Sozialstruktur ist die Aufsplitterung in zahlreiche soziokulturelle Subgruppen in vielen Entwicklungsländern zu nennen.

Die ökonomische Lage in der Dritten Welt ist gekennzeichnet durch ein relativ niedriges Sozialprodukt und Prokopf-Einkommen, worin sich die Schwäche des gesamten Wirtschaftssystems ausdrückt, die sich in Armut, Unterernährung und Krankheit der Bevölkerungsmassen auswirkt. Sie bedingt auch eine äußerst mangelhafte Infrastruktur, wie sie z.B. in unzureichenden Bildungs-, Gesundheits-, Kommunikations-, Verkehrs- und Verwaltungseinrichtungen ersichtlich ist.

Auch im politischen Bereich bestehen häufig ungünstige Voraussetzungen. Hier sind vor allem die verbreitete politische Instabilität in der Dritten Welt sowie die zahlreichen konservativen und fortschritts-hemmenden Oligarchien und Diktaturen zu nennen.

Wie in Kap. 3 gezeigt wurde, wäre das genaue Gegenteil dieser Faktoren, nämlich z.B. soziale Gleichheit und Integration, wirtschaftliche Stärke und Entwicklung sowie politische Stabilität und Demokratisierung, die Voraussetzung für eine optimale Alphabetisierungsarbeit. Der Kampf gegen das Analphabetentum steht somit vor dem Dilemma, daß gerade dort, wo er am nötigsten wäre, die ungünstigsten Bedingungen für seinen Erfolg herrschen.

In Kap. 4 zeigte sich, daß weniger die rein methodischen, sondern die mehr organisatorischen Probleme bei der Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen die schwerwiegendsten sind. Dazu gehört vor allem die ausreichende Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften und gutem Anfänger- und Follow-up-Material. In vielen Ländern können diese Probleme nicht adäquat gelöst werden, und so werden schlecht oder gar nicht ausgebildete Instrukturen und ungeeignete Unterrichtsmaterialien eingesetzt. Die qualitative Problematik wird dabei zusätzlich

noch durch unzureichende Quantitäten verschärft. Die primäre Ursache für diese Misere liegt in der schwachen finanziellen Grundlage der Alphabetisierung; mit mehr Geldmitteln könnte für eine bessere Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte sowie für eine qualifiziertere Entwicklung und Produktion von Lehrmaterialien gesorgt werden.

Hier besteht natürlich ein enger Zusammenhang zu der oben erwähnten schlechten wirtschaftlichen Ausgangslage in der Dritten Welt: Viele Entwicklungsländer sind aufgrund ihrer wirtschaftlichen Schwäche einfach nicht in der Lage, mehr Mittel für die Alphabetisierung abzugeben. Es sollte aber im Einzelfall geprüft werden, ob die Finanzierungsgrundlage nicht durch haushaltspolitische Entscheidungen verbessert werden kann, d.h. durch die Stärkung des Bildungsetats auf Kosten anderer Ressorts (z.B. des oft übersteigerten Militärhaushalts; vgl. BENHAM, 1959, S. 184 f).

Die Wirkungen der Alphabetisierung können - wie in Kap. 5 gezeigt wurde - auch dysfunktionaler Natur, d.h. ungünstig für den Entwicklungsprozeß sein. Auf die Gefahren der Entfremdung und überhöhten Erwartungen, der Landflucht und Arbeitslosigkeit sowie der politischen Unruhen wurde hingewiesen. Diese potentiellen Dysfunktionen müssen klar erkannt und soweit wie möglich eingeschränkt werden, sonst stellen sie die beabsichtigte Wirkung der Alphabetisierung in Frage. Es ist deshalb bei der Durchführung der Alphabetisierung entscheidend, eine Strategie anzuwenden, die von vornherein entwicklungshemmende Wirkungen unwahrscheinlich macht.

Zusammenfassend ist festzustellen, daß bei der Ausgangslage, der Durchführung und den Wirkungen der Alphabetisierung schwerwiegende Probleme bestehen, die den Erfolg beeinträchtigen können. Während die ungünstigen Ausgangsfaktoren Symptome der Unterentwicklung der Dritten Welt sind und somit nur ganz allmählich verändert werden können,

besteht eine größere Chance, die mit der Durchführung der Alphabetisierung verbundenen Probleme zu lösen und damit die Alphabetisierung trotzdem zum Erfolg zu bringen. Bei qualifizierter Durchführung können nicht nur die Dysfunktionen vermieden werden, sondern es ist dann auch eine positive (Rück-) Wirkung auf die Ausgangsfaktoren möglich. Auf diesen Zusammenhang zwischen Alphabetisierung und Entwicklung soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden.

## 6.2. Wechselwirkung zwischen Alphabetisierung und Entwicklung

In Kap. 5 wurde immer wieder festgestellt, daß eine sachgemäß durchgeführte Alphabetisierung die Entwicklung in den verschiedensten Bereichen fördert, daß sich aber umgekehrt auch die fortschreitende Entwicklung günstig auf die Verbreitung des Alphabetentums auswirkt. Alphabetisierung und Entwicklung verstärken sich gegenseitig und erzeugen einen kumulativen Effekt.

Dieser Zusammenhang ist nicht erstaunlich, ist doch der Alphabetisierungsgrad selbst ein Index des Entwicklungsstandes: An der Höhe der Alphabetenquote kann - natürlich zusammen mit anderen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Entwicklungsindizes - das allgemeine Entwicklungsniveau eines Landes abgelesen werden. Die verschiedenen Indizes bilden zusammen ein "Syndrom", bei dem sämtliche Variablen in wechselseitiger Beziehung und zumeist auf einer vergleichbaren Entwicklungsstufe stehen. Freilich sind Ungleichgewichte im Entwicklungsprozeß unumgänglich, aber es ist eine verbreitete Hypothese, daß die Variablen langfristig zu einem Gleichgewicht tendieren. So vertritt z.B. Golden die Meinung - und belegt sie mit historischen

Beispielen -, daß Alphabetisierung und wirtschaftliche Entwicklung funktional interdependent seien: Ist die Alphabetisierung relativ weiter vorangeschritten als die ökonomische Entwicklung, dann wird letztere bald nachfolgen, und wenn die Wirtschaft stärker entwickelt ist als dem Alphabetisierungsgrad entspricht, dann wird eine Bildungsexpansion erfolgen (vgl. oben, S. 240; vgl. GOLDEN, 1955, S. 5 f).

Die enge Interdependenz zwischen Alphabetisierung und Entwicklung zeigt sich auch darin, daß die Alphabetisierung Wirkungen hervorruft, die für ihre eigene Ausgangssituation günstig sind; mit anderen Worten: Die Faktoren, die eine Voraussetzung für einen optimalen Alphabetisierungserfolg sind, werden durch die Alphabetisierungswirkung gefördert. So wurden z.B. eine offene Sozialstruktur, eine hohe Mobilität, wirtschaftliches Wachstum durch Industrialisierung und landwirtschaftliche Modernisierung, politische Stabilität und eine demokratische Regierungsform in Kap. 3 als vorteilhafte Ausgangsfaktoren der Alphabetisierung geschildert. Kap. 5 erbrachte dann umgekehrt, daß genau diese Faktoren tendenziell durch die Alphabetisierung gefördert werden. Hier wird wiederum deutlich, wie zum einen die Alphabetisierung durch einen allgemein hohen Entwicklungsstand gefördert wird - die angeführten Faktoren sind ja eindeutige Entwicklungsindizes -, und wie zum anderen die Alphabetisierung ihrerseits den Entwicklungsprozeß unterstützt.

Freilich birgt die interdependente Relation zwischen Alphabetisierung und Entwicklung die Gefahr eines *circulus vitiosus* in sich. So kann z.B. die schlechte gesamtwirtschaftliche Lage der Entwicklungsländer den Erfolg der Alphabetisierung verhindern, wenn aus diesem Grund keine Mittel für den Einsatz qualifizierten Personals und Materials vorhanden sind (vgl. oben, S. 288 f). Wird aber die Alphabetisierung in diesem Sinne schlecht und inkonsequent durchgeführt, dann ist auch keine oder nur eine sehr geringe wirtschaftliche Wirkung zu erwarten.

Doch auch im Falle geringer finanzieller Mittel besteht die Möglichkeit, durch die Anwendung kostensparender Methoden und durch eine selektive Strategie gewisse - wenn auch begrenzte - wirtschaftliche Wirkungen zu erzielen und so aus dem *circulus vitiosus* auszubrechen. Zu bevorzugen sind dabei insbesondere die arbeits- und berufsorientierten Formen der Alphabetisierung, da sie am ehesten einen unmittelbaren Effekt auf die ökonomische Situation haben.

### 6.3. Vorschläge für künftige Forschung

Es hat sich im Verlauf dieser Arbeit immer wieder gezeigt, daß empirisch fundierte Aussagen zu den mit der Alphabetisierung zusammenhängenden Fragen nur äußerst schwierig zu machen sind. Dies liegt an der völlig unzureichenden bisherigen Forschung auf diesem Gebiet. Ohne wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse wird es aber nicht möglich sein, einen optimalen Erfolg und eine optimale Wirkung bei der Alphabetisierung zu erzielen. Es liegt daher nahe, einige Anregungen zu machen, um diesem Zustand künftig abzuhelpfen.

Wegen der engen Verzahnung von Ausgangssituation, Durchführung und Wirkungen bei der Alphabetisierung - die diese Untersuchung u.a. deutlich zu machen versuchte - ist es erforderlich, diese drei Bereiche auch bei der Forschungsarbeit zu berücksichtigen. Es genügt nicht - wie es bisher größtenteils getan wurde -, lediglich Methoden, Medien und Unterrichtsmaterial zu erforschen; mindestens ebenso wichtig sind die Kontextfaktoren und die Auswirkungen der Alphabetisierung.

Wie aus Kap. 3 hervorgeht, ist sehr wenig empirisches Wissen über die spezifisch alphabetisierungsrelevanten Ausgangsfaktoren der kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen und politischen Umwelt vorhanden.



Sehr viele Fakten mußten deshalb aus allgemeinen Berichten und Beobachtungen sowie aus Untersuchungen, die nicht speziell die Alphabetisierung betreffen, abgeleitet werden. Es wäre sehr nützlich, wenn die funktionalen und dysfunktionalen Faktoren in Zukunft genauer analysiert würden, um damit Erkenntnisse zu gewinnen, auf die die Alphabetisierungsplanung aufbauen kann. So wäre es z.B. günstig, mehr über den Einfluß von Religion und Ideologie, sozialer Schichtung und Mobilität sowie Industrialisierung und landwirtschaftlicher Reformen auf den Alphabetisierungserfolg zu erfahren. Hier liegt insbesondere für Sozialwissenschaftler ein breites Betätigungsfeld.

Im Bereich der Durchführung der Alphabetisierung wurden Unterrichtsmethodik und Gestaltung von Lehrmaterialien schon relativ eingehend erforscht. Dies mag daran liegen, daß es sich hier um enger begrenzte und konkretere Gegenstände handelt als bei den recht globalen und schwer zu fassenden Ausgangs- und Wirkungsphänomenen. Ein anderes mit der Alphabetisierungsdurchführung verbundenes Problem, nämlich die Motivierung der Teilnehmer, wurde demgegenüber in der bisherigen Forschung vernachlässigt. Dies ist umso schwerwiegender, als die Frage der Motivation wahrscheinlich für den Alphabetisierungserfolg eine größere Rolle spielt als die der Unterrichtsmethode (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 33). Eine wichtige Aufgabe für die zukünftige Forschung ist außerdem die Überprüfung neuer Unterrichtsmedien und -materialien. Insbesondere der Einsatz von Rundfunk und Fernsehen sowie von selbstunterrichtendem Material zeigt große Möglichkeiten auf. Vor der Übernahme in großem Stil muß aber eine exakte Erfolgskontrolle stehen.

So wie die Ausgangslage, so sind auch die Wirkungen der Alphabetisierung ein Gebiet, in dem die bisherige Forschung völlig unzureichend ist. Hier wäre sie aber besonders wichtig, da erst die Kontrolle der gesamten Auswirkungen zeigt, ob die Alphabetisierung erfolgreich war. Die quantitative Erfassung der alphabetisierten Personen und eventuell auch des erreichten Standards - der allerdings selten gemessen wird -

reicht nicht aus; es müssen unbedingt zusätzlich die Wirkungen auf Attitüden, Normen und Werte, auf soziales Verhalten, wirtschaftliche Produktivität u.ä. näher erforscht werden. Erst dann läßt sich nämlich feststellen, ob die Alphabetisierung ihr entwicklungspolitisches Ziel erreicht hat. Freilich sind Forschungsansätze in dieser Richtung vorhanden, wie aus Kap. 5 hervorgeht; diese reichen aber noch nicht aus, um die mit bestimmten Ausgangsfaktoren und Durchführungsformen verbundenen Wirkungen exakt vorherzusagen zu können. Daß die Alphabetisierung sozialen Wandel im weitesten Sinne initiiert, steht fest; die dabei auftretenden Mechanismen müssen aber im einzelnen noch präzisiert werden.

Wegen der Verzahnung von pädagogischen, psychologischen, sozioökonomischen und politischen Aspekten bei den Wirkungen (aber auch bei der Ausgangssituation und der Durchführung!) der Alphabetisierung ist hier die Zusammenarbeit von Wissenschaftlern der verschiedensten Fachrichtungen erforderlich. Neben Pädagogen und Soziologen sollten an der Alphabetisierungsforschung z.B. auch Psychologen, Linguisten, Ethnologen, Wirtschaftswissenschaftler und Politologen beteiligt werden. Ein interdisziplinäres Forschungsteam ist deshalb unerlässlich.

Nachdem hiermit die zukünftig durchzuführende Forschungsarbeit von ihrer Thematik her knapp umrissen wurde, muß nun noch auf die Form, in der diese Forschung durchgeführt werden soll, eingegangen werden. Prinzipiell lassen sich hier zwei Arten von Forschung unterscheiden, die sich in der Praxis allerdings nicht immer voneinander trennen lassen: die Grundlagenforschung und die Evaluierung konkreter Alphabetisierungsprojekte. (Vgl. hierzu und zum folgenden BOESCH U.A., 1965, S. 76-80; UNESCO, 1970 a, S. 85-93)

Die Grundlagenforschung ist notwendig, um in langfristigen Untersuchungen Hypothesen zu testen und einen allgemeingültigen Wissensfundus

zu erarbeiten, auf dem die praktische Arbeit aufbauen kann. Dazu gehört die Erforschung übergeordneter Aspekte, die über den Rahmen einzelner Projekte hinausgehen, aber auch die Verarbeitung von Ergebnissen aus solchen Einzelprojekten, die sich - sofern vergleichbar - zu generalisierenden Aussagen integrieren lassen. Dabei ist natürlich auch eine sorgfältige und umfassende Dokumentation erforderlich. Die Grundlagenforschung besteht also einerseits aus selbständigen Forschungsvorhaben, andererseits kann sie aber auch auf der Evaluierung von Einzelprojekten aufbauen. Inhaltlich kommen sämtliche oben angeführten Bereiche, die allerdings nur die dringendsten bezeichneten, in Frage.

Die Evaluierung einzelner Alphabetisierungsprojekte besteht - kurz gesagt - aus dem Vergleich der (beabsichtigten und unbeabsichtigten) Wirkungen mit den ursprünglich gesetzten Zielen. Dazu gehört als erster Schritt (neben der expliziten Zielsetzung) eine möglichst umfassende Messung der Ausgangsfaktoren, die nicht nur als Grundlage für die Feststellung späterer Veränderungen, sondern auch für eine optimale Programmplanung dient. Beim sog. "action research" wird diese Messung während des gesamten Programmablaufs weitergeführt, um dadurch Daten zu erhalten, die eine fortlaufende Verbesserung des Programms (durch einen feed-back-Prozeß) erlauben. Als letzter Schritt müssen sämtliche Faktoren nach Beendigung des Programms nochmals gemessen werden, damit die Veränderungen gegenüber der Ausgangssituation festgestellt werden können. Nur so ist es möglich, wissenschaftlich exakte Aussagen über die Wirkung der Alphabetisierung zu machen.

Bei den traditionellen Alphabetisierungskampagnen wurde praktisch immer versäumt, die Faktoren der Ausgangslage vor Beginn der Alphabetisierung zu messen, und auch die Wirkungen wurden bei der früheren Forschung kaum berücksichtigt. Meistens wurden lediglich Angaben über die Zahl der erfolgreich Alphabetisierten gemacht, wesentlich seltener

schon solche über den erreichten Standard. Auf diese Weise ist es natürlich völlig unmöglich, die Auswirkungen der Alphabetisierung auf die soziokulturelle Umwelt auch nur abzuschätzen.

Eine grundlegende Wende brachte hier das Experimentelle Weltprogramm der UNESCO, bei dem eine exakte Evaluierung sämtlicher Projekte versucht wird. Die UNESCO hat hierzu ein umfangreiches Evaluierungs-Manual (vorläufig noch in der provisorischen Fassung) herausgegeben, in dem die Faktoren detailliert angeführt sind, die bei allen Pilot-Projects des Weltprogramms gemessen werden sollen (vgl. UNESCO, o.J.; vgl. auch UNESCO, 1971 a, S. 7-9; UNESCO, 1973, pass). Dadurch wird man international vergleichbare Daten erhalten, die nicht nur über den quantitativen und qualitativen Alphabetisierungserfolg informieren, sondern auch über die Rentabilität der Alphabetisierung und ihre Auswirkungen auf sozialem, wirtschaftlichem und politischem Gebiet. Leider liegen noch kaum entsprechende Ergebnisse vor, die in dieser Arbeit berücksichtigt werden konnten. Es besteht aber immerhin die Aussicht, daß die Evaluierung von Alphabetisierungsprojekten in den nächsten Jahren große Fortschritte machen und die wissenschaftliche Erkenntnis von dieser Seite her wesentlich vorantreiben wird. Trotzdem wird aber für die Grundlagenforschung bei der Verarbeitung dieser Evaluierungsergebnisse und in der Durchführung übergeordneter Forschungsprojekte noch viel zu tun bleiben.

Die vorliegende Arbeit hat versucht, den gegenwärtigen Kenntnisstand auf dem Gebiet der Alphabetisierung zusammenzufassen. Es bleibt zu hoffen, daß die aufgezeigten Ansätze möglichst rasch durch weitere Forschungsarbeit ausgebaut und schließlich zu einem verlässlichen Fundament für eine effiziente Alphabetisierung führen werden. Nur so wird es möglich sein, das Weltproblem Analphabetismus in einer annehmbaren Frist zu beseitigen und dabei gleichzeitig einen Beitrag zur Entwicklung der Dritten Welt zu leisten.

## 7. ANHANG: ENTWICKLUNG UND STAND DER ALPHABETISIERUNGS- BESTREBUNGEN IN DER DRITTEN WELT

Dieser Anhang soll die notwendigen Hintergrundinformationen schaffen, vor denen das Problem der Alphabetisierung gesehen werden muß. Die Größe und Bedeutung der Aufgabe, die den Entwicklungsländern auf diesem Gebiet gestellt ist, wird durch eine Schilderung der Analphabetenziffern und der demgegenüber völlig ungenügenden bisherigen Alphabetisierungsbestrebungen offenkundig werden.

### 7.1. Historischer Abriß der Alphabetisierungsbestrebungen

Es wäre interessant, in diesen kurzen Abriß der Alphabetisierungsgeschichte die entwickelten Industrienationen mit einzubeziehen. Doch da hier der Alphabetisierungsvorgang im wesentlichen abgeschlossen ist und unser Thema sich auch auf ein anderes geographisches Gebiet mit unterschiedlicher Ausgangssituation<sup>1)</sup> bezieht, sei hier auf entsprechende Spezialveröffentlichungen verwiesen (vgl. ANDERSON, 1965; CIPOLLA, 1969). Dennoch sei kurz erwähnt, daß selbst in entwickelten Staaten wie Italien, USA und Kanada heute noch Alphabetisierungskurse für gewisse unterprivilegierte Minderheiten durchgeführt werden (vgl. LUKE, 1964; PUGLISI, 1967; SEAMAN und KOHLER, 1969; AKER und SCHROEDER, 1970; ETHIER, 1971; BRICE U.A., o.J.); ein Spezialproblem bilden auch in manchen Ländern (z.B. Frankreich und Großbritannien) analphabetische Einwanderer und Gastarbeiter - vor allem aus den ehemaligen Ko-

---

1) Die unterschiedliche Ausgangssituation, der die heutigen Entwicklungsländer im Gegensatz zu den westlichen Nationen im Zeitalter der frühen Industrialisierung gegenüberstehen, hat Knall sehr klar herausgearbeitet (vgl. KNALL, 1962 b, S. 220-223; vgl. auch BEHRENDT, 1968, S. 106; MYRDAL, 1972, S. 20-29).

lonien -, für deren Grundausbildung zunächst durch Alphabetisierungskurse gesorgt wird (vgl. RIVENC, 1960; "EN FRANCE: UN MILLION D'ANALPHABETES", 1959; "ILLITERATE IMMIGRANTS ...", 1971; NICHOLS, 1971).

#### 7.1.1. Traditionelle Programme

Die Geschichte der Alphabetisierung in den Gebieten, die den heutigen Entwicklungsländern entsprechen, beginnt mit der Arbeit der christlichen Missionare am Ende des 15. Jahrhunderts (vgl. hier und im folgenden BOESCH U.A., 1965, S. 18-23; JEFFRIES, 1967, S. 32 ff.). Ihre Alphabetisierungsaktivitäten dienten hauptsächlich dem Zweck der Christianisierung und vernachlässigten es häufig, mit der Alphabetisierung die Entwicklung in anderen Bereichen zu verbinden. Allerdings bleibt den Missionaren das Verdienst, viele schriftlose Sprachen erfaßt und schriftlich fixiert und somit die Alphabetisierung in diesen Sprachen erst ermöglicht zu haben.

Heute ist die Alphabetisierungswirkung der Missionen in Relation zur Gesamtheit der Aktivitäten auf diesem Gebiet verhältnismäßig gering und muß sich größtenteils den nationalen Planungen unterordnen. Wo sich allerdings die Missionen zu etablierten Staatskirchen entwickelt haben - wie in Lateinamerika -, haben diese Instanzen großen Einfluß auf die Alphabetisierungstätigkeit und leisten hier auch Wesentliches - man denke etwa an die berühmte "Radioschule" des Paters Salcedo in Kolumbien (vgl. BEHRMANN, 1960; NITSCH, 1964; CEBALLOS, 1966, S. 15 f).

Oft noch in Zusammenarbeit mit den Missionen begannen vor allem nach dem Ersten Weltkrieg die Kolonialverwaltungen Alphabetisierungsprogramme zu planen und durchzuführen. Dahinter stand zunächst das Bedürfnis, des Lesens und Schreibens kundige einheimische Mitarbeiter für die unterste Verwaltungsebene heranzubilden. Später kam hierzu



noch der Drang nach Bildung aus der einheimischen Bevölkerung selbst sowie die Notwendigkeit, die Kolonien auf ihre Selbständigkeit vorzubereiten. Insgesamt gesehen waren die Alphabetisierungsbestrebungen vor der Unabhängigkeit dieser Länder jedoch völlig ungenügend und erfaßten nur kleine Bevölkerungsgruppen (vgl. RAUF, 1970, S. 61).

Nach der Erlangung der Unabhängigkeit versuchten viele Entwicklungsländer ihr Analphabetenproblem durch nationale Programme in Angriff zu nehmen. Im Gegensatz zu den vorher zeitlich und räumlich begrenzten Aktionen wurden nun breit angelegte, zum Teil permanente Alphabetisierungskampagnen durchgeführt. Diese fanden jedoch häufig unter sehr eingeschränkten personalen, finanziellen und organisatorischen Bedingungen statt; auch fehlte meistens eine gründliche Vorplanung einschließlich Forschung sowie eine internationale Koordination und Kooperation. So war auch dieser Phase - außer in Ländern wie Indonesien, Kuba und China, wo die Alphabetisierung zu wahren Massenbewegungen wurde - bisher kein sonderlicher Erfolg beschieden. (Vgl. UNESCO, 1970 c, S. 6 f)

#### 7.1.2. Experimentelles Weltprogramm der UNESCO

Eine Wende zeichnete sich erst ab, als die UNESCO, die sich seit ihrer Gründung (1946) mit der Alphabetisierungsproblematik beschäftigt, im Jahre 1962 den Plan für eine "Weltkampagne zur Bekämpfung des Analphabetismus" entwickelte (vgl. UNESCO, 1962, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 81). Damit drang die Bedeutung einer globalen Alphabetisierung allmählich in das Bewußtsein der Weltöffentlichkeit. Die zunächst ausgearbeitete Strategie wurde allerdings nochmals stark

revidiert und in der endgültigen Fassung unter der Bezeichnung "World Literacy Programme" veröffentlicht (vgl. UNESCO, 1964 a; "A DECISIVE STEP ...", 1964; "A WORLD LITERACY PROGRAMME", 1964; zur Entstehungsgeschichte vgl. MAHEU, 1964 b; BOESCH U.A., 1965, S. 81-84; BLAUG, 1966, S. 407-410).

Die Pläne der UNESCO fanden auf dem Weltkongreß der Erziehungsminister zur Bekämpfung des Analphabetismus in Teheran (September 1965) volle Unterstützung. In detaillierter Form wurden Empfehlungen für eine effiziente organisatorische und methodische Durchführung von Alphabetisierungsprogrammen ausgearbeitet (vgl. UNESCO, 1966). Nicht unterschätzt werden darf auch die bewußtseinsbildende Wirkung, die von diesem Kongreß, an dem 88 Länderdelegationen teilnahmen, auf die öffentliche Meinung in aller Welt ausging.

Die neue Strategie beruht auf dem Konzept der funktionalen Alphabetisierung (functional literacy). Damit ist - neben der Erreichung eines funktionalen Standards (= funktionales Alphabetentum) - hauptsächlich die Verbindung der Alphabetisierung mit beruflicher Ausbildung gemeint (vgl. oben, S. 134). Diese Integration findet durch die Benützung arbeits- und berufsbezogener Inhalte und Übungen beim Alphabetisierungsunterricht statt sowie durch zusätzlichen berufsbildenden Unterricht. Dadurch ist die Alphabetisierung kein isolierter Prozeß mehr, sondern wird in den Rahmen der gesamten sozioökonomischen Entwicklung gestellt.

Ein weiteres Kennzeichen der UNESCO-Strategie ist ihr selektives und intensives Vorgehen. Selektiv ist sie insofern, als sie sich auf die Erwachsenen konzentriert, die durch ihre Alphabetisierung den größten Nutzen für die soziale und wirtschaftliche Entwicklung erwarten lassen. Mit anderen Worten handelt es sich hier um Zielgruppen, deren Analphabetentum ein unmittelbares Hindernis für den Fortschritt

darstellt und die die alphabetischen Fähigkeiten am ehesten in ihrem Alltag benützen und daher auch bewahren können. Intensiv ist die neue Strategie, indem sie einen konzentrierten Unterricht mit einer relativ hohen Stundenzahl pro Woche vorsieht. Dadurch sind ein schneller Lernfortschritt und eine erhöhte Motivation gewährleistet. (Vgl. insbesondere UNESCO, 1972 a, S. 42 f; daneben auch BURNET, 1965, S. 60-64; UNESCO, 1970 a, S. 39-45; UNESCO, 1970 b, S. 7 f; UNESCO, 1970 c, S. 13 f; UNESCO, 1973, S. 9 f)

Die UNESCO hat ihr Vorhaben zunächst in Form des Experimentellen Weltalphabetisierungsprogramms verwirklicht. In diesem Rahmen laufen inzwischen sogenannte Pilot-Projects in 13 Ländern,<sup>1)</sup> die bis Juli 1971 ca. 235.000 Erwachsene erfaßt haben. Daneben wurden sogenannte Mikro-Experimente in acht Ländern gestartet;<sup>2)</sup> es sind dies kleinere Projekte, die Aufschluß über begrenzte Alphabetisierungsprobleme geben sollen. (Vgl. UNESCO, 1970 a, S. 46-49; UNESCO, 1970 c, S. 9; ADISESHIAH, 1970, S. 2; BROCK, 1971; UNESCO, 1972 a, S. 44 f)

Nach der Experimentalphase - und teilweise schon parallel zu dieser - soll eine gründliche Evaluierung der Pilot-Projects und der Mikro-Experimente stattfinden. Diese Bemühungen sind gegenwärtig noch nicht weit fortgeschritten, da die Durchführung der ersten Projekte erst 1967 begann und sich bei den meisten noch stärker verzögerte. Auf die in der Experimental- und Evaluierungsphase gewonnenen Erfahrungen soll dann zu einem späteren Zeitpunkt bei der Ausdehnung des Programms aufgebaut werden. Das gilt auch für die nationalen Alphabetisierungsprogramme, die natürlich neben dem Experimentellen Weltprogramm weiterlaufen. Doch schon jetzt werden in vielen Ländern sowohl traditionelle Alphabetisierungskampagnen als auch funktionale Programme durchgeführt; es zeichnet sich ab, daß sich das funktionale Alphabetisierungskonzept der UNESCO immer mehr durchsetzt (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 52 f)

---

1) Äthiopien, Afghanistan, Algerien, Ekuador, Guinea, Indien, Iran, Madagaskar, Mali (Ende 1972 abgeschlossen), Sudan, Syrien, Tansania, Venezuela

2) Algerien, Brasilien, Chile, Indien, Jamaika, Nigeria, Obervolta, Tunesien

Dank der UNESCO-Aktivitäten befinden wir uns an einer Schwelle der Alphabetisierungsbestrebungen: Erstmals in ihrer Geschichte wird versucht, das Problem der Alphabetisierung durch wissenschaftliche Erforschung ihrer Erfolgsvoraussetzungen und durch weltweite Zusammenarbeit zu lösen. Trotzdem wird die Menschheit - auch bei optimistischer Einschätzung der Situation - zur Beseitigung des Analphabetentums noch Jahrzehnte brauchen. Ein Bild vom ungeheuren Ausmaß des Phänomens "Analphabetismus" soll der nächste Abschnitt vermitteln.

## 7.2. Statistischer Überblick über den Analphabetismus

### 7.2.1. Statistische Probleme

Zahlen über den Analphabetismus auf der Erde sind höchst unzuverlässig und dürfen immer nur als grobe Annäherungswerte verstanden werden. Schuld daran sind entweder die Mangelhaftigkeit oder das Fehlen entsprechender Statistiken in vielen Entwicklungsländern und ihre geringe Vergleichbarkeit. (Vgl. MYRDAL, 1972, S. 99 f)

So liegen den Statistiken in den einzelnen Ländern häufig verschiedene Definitionen des "Alphabeten" zugrunde. Der angelegte Maßstab für das Merkmal "Alphabetisch" reicht von der Fähigkeit des Schreibens des eigenen Namens bis zur Überprüfung des Lesen- und Schreiben-Könnens anhand von standardisierten Tests - wenn nicht von vornherein auf jeden Nachweis verzichtet wird und die Betroffenen nur gefragt werden, ob sie Lesen und Schreiben können (was die weitaus häufigste Methode ist!). Als ganz anderes Kriterium wird auch manchmal ein Schulbesuch von bestimmter Dauer (z.B. vier Jahre) benützt.

Obwohl die UNESCO 1958 ihren Mitgliedern empfahl, bei Zensuserhebungen eine einheitliche Definition zu verwenden, nämlich einen Analphabeten als eine Person zu verstehen, "who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life" (UNESCO, 1961 a, S. 234, zitiert bei BOESCH U.A., 1965, S. 17), wurde diese Empfehlung bisher kaum befolgt. Natürlich müßte diese Definition auch einheitlich operationalisiert werden, um zu wirklich vergleichbaren Ergebnissen zu führen.

Eine weitere Beeinträchtigung der Vergleichbarkeit von Analphabetenziffern rührt von der unterschiedlichen Grundgesamtheit, auf die diese Ziffern bezogen sind, her. Zwar wird meist die "erwachsene Bevölkerung" als Bezugsmenge genommen, doch variiert dann die untere Grenze zwischen einem Alter von 10 und 20 Jahren. Daneben gibt es Länderstatistiken, die ihre Analphabetenzahlen auf die gesamte Bevölkerung beziehen. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 107-121) Sofern die erhobenen Daten nicht nach Alter aufgeschlüsselt sind, kann dann eine Umrechnung auf eine einheitliche Grundgesamtheit - z.B. auf die über 15-jährige Bevölkerung - nur sehr ungenau und näherungsweise erfolgen.

Neben solchen und vielen anderen möglichen Fehlerquellen durch Mängel in der Erhebungstechnik werden Analphabetenstatistiken wahrscheinlich auch öfters absichtlich verfälscht, weil hohe Analphabetenzahlen dem nationalen Prestige abträglich angesehen werden. Aus diesem Grund muß damit gerechnet werden, daß manchmal zu geringe Analphabetenquoten angegeben werden, um ein höheres Bildungsniveau im Land vorzutäuschen.

Im Bewußtsein dieser einschränkenden Bemerkungen sollen nun die eigentlichen Zahlen betrachtet werden.

## 7.2.2. Statistik 1950 bis 1970

Die umfassendste und bis heute in dieser Vollständigkeit nicht wiederholte Analphabetenstatistik wurde von der UNESCO auf der Grundlage von nationalen Zensusdaten für das Jahr 1950 zusammengestellt (vgl. UNESCO, 1957 a). Danach gab es in diesem Jahr rund 700 Millionen Analphabeten im Alter von 15 Jahren und mehr auf der Erde, was einer Quote von 44 % entspricht. Auf einzelne Teile der Erde bezogen, sieht die Verteilung für 1950 folgendermaßen aus (vgl. Tab. 7):

Tab. 7: Stand des Analphabetismus in der Welt im Jahre 1950

(Quelle: UNESCO, 1957 a, S. 15 und 40-48; tabellarische Anordnung übernommen von BOESCH U.A., 1965, S. 14)

| Region                  | Gesamtbevölkerung<br>(i. Mill.) | Bevölkerung 15+J.<br>(i. Mill.) | Analphabeten 15+J.<br>(i. Mill.) | Prozentsatz der Analph.<br>15+J. | Streuungsbereich<br>der Länderprozent-<br>sätze |
|-------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------|
| Afrika                  | 198                             | 120                             | 98-104                           | 80-85                            | 30-99                                           |
| Asien                   | 1 376                           | 830                             | 510-540                          | 60-65                            | 2-99                                            |
| Amerika<br>(Nord-A.)    | 330<br>(168)                    | 223<br>(126)                    | 45- 47<br>(4- 5)                 | 20-21<br>(3- 4)                  | 2-90<br>(1- 4)                                  |
| (Mittel- und<br>Süd-A.) | (162)                           | ( 97)                           | (41- 42)                         | (41-43)                          | (10-90)                                         |
| Europa                  | 393                             | 293                             | 22- 25                           | 7- 9                             | 1-45                                            |
| Sowjet-Union            | 186                             | 112                             | 6- 11                            | 5-10                             |                                                 |
| Ozeanien                | 13                              | 9                               | 1                                | 10-11                            | 2-95                                            |
| Welt                    | 2 496                           | 1 587                           | 682-728                          | 43-46                            | 1-99                                            |

Aus Tab. 7 läßt sich ableiten, daß über 90 % der erwachsenen Analphabeten 1950 in den Ländern der Dritten Welt lebten. Diese Länder hatten damit damals eine durchschnittliche Analphabetenquote von 60 bis 65 %. Für Europa (einschl. Sowjet-Union) und Nordamerika lag die An-



alphabetenquote bei jeweils höchsten 10 % (Durchschnitt: 7 %) und stellte somit kein gravierendes Problem dar.<sup>1)</sup>

Für spätere Zeitpunkte gibt es nur noch Schätzungen. Die neuesten UNESCO-Veröffentlichungen sprechen von 735 Millionen Analphabeten (= 39 %) im Jahr 1960 und von 783 Millionen (= 34 %) im Jahr 1970. Faßt man diese Zahlen zusammen, dann ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tab. 8):

Tab. 8: Entwicklung des Analphabetismus in der Welt von 1950 bis 1970  
(Quelle: UNESCO, 1972 a, S. 17)

| Jahr | Bevölkerung<br>15+ Jahre<br>(in Mill.) | Alphabeten<br>15+ Jahre<br>(in Mill.) | Analphabeten<br>15+ Jahre<br>(in Mill.) | Analphabeten-<br>quote<br>(in Prozent) |
|------|----------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|
| 1950 | 1 579                                  | 879                                   | 700                                     | 44,3                                   |
| 1960 | 1 869                                  | 1 134                                 | 735                                     | 39,3                                   |
| 1970 | 2 287                                  | 1 504                                 | 783                                     | 34,2                                   |

Man muß sich bei diesen Ziffern darüber im klaren sein, daß es sich wegen der einleitend gemachten statistischen Einschränkungen um Minimalzahlen handelt. Wäre man z.B. bei den Zensuserhebungen von 1950 von einem mehr "funktionalen" Alphabetenbegriff ausgegangen (vgl. oben, S. 84, Fußnote 1), so hätte sich die Zahl der erwachsenen Analphabeten auf schätzungsweise 1,1 Milliarden und ihr Anteil an der

---

1) Australien und Neuseeland gehören mit einer Analphabetenquote von knapp 2 % ebenfalls in die Gruppe dieser Länder. Sie sind in Tab. 7 unter "Ozeanien" enthalten, wozu außerdem die polynesischen, melanesischen und mikronesischen Inseln gezählt wurden, die zum Teil eine beträchtliche Analphabetenquote aufweisen.

erwachsenen Weltbevölkerung auf ca. 70 % erhöht (vgl. BOESCH U.A., 1965, S. 17; PAUL, 1966, S. 964).<sup>1)</sup> Bezüglich der Schätzungen für 1960 und 1970 gelten dieselben Einschränkungen, da sie unter den gleichen Voraussetzungen errechnet wurden.

Der relative Rückgang der Analphabeten, der in Tab. 8 zum Ausdruck kommt, zeigt, daß die Zahl der Alphabeten zwischen 1950 und 1970 schneller gewachsen ist als die der Analphabeten. Während die Alphabetenzahl zwischen 1950 und 1960 um 29,0 % anwuchs, steigerte sich die Analphabetenziffer nur um 5,0 %; zwischen 1960 und 1970 betrugen die entsprechenden Werte 32,6 % bzw. 6,5 %. Im Vergleich dazu betrug das Wachstum der erwachsenen Weltbevölkerung zwischen 1950 und 1960 18,4 %, zwischen 1960 und 1970 22,4 %. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 18)

Die Aufschlüsselung der Zahlen von 1960 und 1970 nach Regionen zeigt, daß - wie schon 1950 (vgl. Tab. 7, S. 304) - Afrika und die arabischen Staaten die höchsten Analphabetenquoten haben, gefolgt von Asien und Lateinamerika (vgl. Tab. 9). Alle vier Regionen konnten ihre Quote um 7 bis 9 Punkte senken; während dies aber für Lateinamerika eine relative Verminderung der Analphabetenquote um mehr als ein Viertel bedeutet, ist es für Afrika und die arabischen Länder nur eine Reduktion von einem Zehntel. Lateinamerika, in dem auch die absolute Alphabetenzahl zwischen 1960 und 1970 zum ersten Mal zurückging, steht demnach als einzige Region vor der baldigen Lösung seines Alphabetenproblems; in Afrika und Asien dagegen stellt das Alphabetentum weiterhin eine gigantische Aufgabe dar. (Vgl. BROCK, 1971, S. 5 f; UNESCO, 1972 a, S. 19)

---

1) Young und Hunt konnten bei einer Untersuchung in philippinischen Dörfern nachweisen, daß sich die Analphabetenquote um ca. 34 % erhöht, wenn man im Gegensatz zur üblichen Zensusfrage ("Können Sie lesen und schreiben?") einen einfachen Lesetest anwendet (vgl. YOUNG und HUNT, 1962/63, S. 69 f).

Tab. 9: Stand des Analphabetismus in der Welt in den Jahren  
1960 und 1970 nach Regionen  
(Quelle: UNESCO, 1972 a, S. 22)

| Region            | 1960                           |                                    |                                 | 1970                           |                                   |                                |
|-------------------|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|
|                   | Bev.15+<br>Jahre<br>(in Mill.) | Analph.<br>15+ Jahre<br>(in Mill.) | Analph.-<br>quote<br>(in Proz.) | Bev.15+<br>Jahre<br>(in Mill.) | Analph.<br>15+Jahre<br>(in Mill.) | Analph.<br>quote<br>(in Proz.) |
| Afrika            | 153                            | 124                                | 81,0                            | 194                            | 143                               | 73,7                           |
| Nordamerika       | 136                            | 3,3                                | 2,4                             | 161                            | 2,5                               | 1,5                            |
| Lateinamer.       | 123                            | 40                                 | 32,5                            | 163                            | 38,6                              | 23,6                           |
| Asien             | 982                            | 542                                | 55,2                            | 1 237                          | 579                               | 46,8                           |
| Europa            | 464                            | 24,5                               | 5,3                             | 521                            | 18,7                              | 3,6                            |
| Ozeanien          | 10,6                           | 1,2                                | 11,5                            | 13                             | 1,4                               | 10,3                           |
| (Arab.<br>Länder) | (52,7)                         | (42,7)                             | (81,1)                          | (68,3)                         | (49,9)                            | (73,0)                         |
| Welt              | 1 869                          | 735                                | 39,3                            | 2 287                          | 783                               | 34,2                           |

7.2.3. Aufschlüsselung der Statistiken nach Geschlecht,  
Alter und Wohnsitz (Stadt - Land)

Genauere Analysen der vorhandenen Statistiken erbringen, daß unter Frauen und älteren Personen der Analphabetismus durchweg stärker vertreten ist als unter Männern und jüngeren Leuten. Das liegt daran, daß in Ländern mit hohem Analphabetismus hauptsächlich die jüngeren Jahrgänge und das männliche Geschlecht von der Ausdehnung der Bildungsaktivitäten profitieren. Deshalb ist hier auch die Geschlechterdiskrepanz besonders stark ausgeprägt und stellt ein ernstes Problem für die Gleichstellung der Frau dar.

Die folgende Tab. 10 zeigt den Geschlechterunterschied beim Analphabetentum, wobei aber auch deutlich wird, daß dieser Unterschied je nach Region verschieden stark ausgeprägt ist:

Tab. 10: Analphabetenquoten bei Männern und Frauen (15+ Jahre)  
in den Jahren 1960 und 1970 (in Prozent)  
(Quelle: UNESCO, 1972 a, S. 23)

| Region         | 1960   |        | 1970   |        |
|----------------|--------|--------|--------|--------|
|                | Männer | Frauen | Männer | Frauen |
| Afrika         | 73,4   | 88,5   | 63,4   | 83,7   |
| Nordamerika    | 1,9    | 2,8    | 1,1    | 1,9    |
| Lateinamerika  | 28,4   | 36,6   | 19,9   | 27,3   |
| Asien          | 45,3   | 65,1   | 37,0   | 56,7   |
| Europa         | 3,6    | 6,7    | 2,4    | 4,7    |
| Ozeanien       | 9,9    | 13,0   | 8,8    | 11,9   |
| (Arab. Länder) | (71,6) | (90,7) | (60,5) | (85,7) |
| Welt           | 33,5   | 44,9   | 28,0   | 40,3   |

Über die Altersunterschiede bei der Verbreitung des Analphabetismus liegen dem Verf. keine Weltstatistiken zur Verfügung. Zur Veranschaulichung soll deshalb ein einzelnes Land, nämlich Algerien, als Beispiel herangezogen werden, wobei gleichzeitig nochmals der Geschlechterunterschied zum Ausdruck kommt:

Tab. 11: Analphabetenquoten in Algerien nach Alter und Geschlecht  
im Jahre 1965 (in Prozent)

(Quelle: SZELL, 1967, S. 299)

| Alter         | Männer | Frauen | Gesamt |
|---------------|--------|--------|--------|
| 15 - 19 Jahre | 65     | 80     | 71     |
| 20 - 34 Jahre | 70     | 80     | 76     |
| 35 - 44 Jahre | 75     | 85     | 80     |
| 45 - 54 Jahre | 80     | 90     | 85     |
| 55+ Jahre     | 85     | 98     | 90     |

Neben dem Alters- und Geschlechtsunterschied ist auch der Stadt-Land-Unterschied durchgängig überall zu erkennen, wo entsprechende Statistiken vorliegen: Auf dem Land sind die Analphabetenraten immer höher als in der Stadt (vgl. LE VEUGLE, 1961, S. 13; VERA, 1963, S. 284; KAZAMIAS, 1966, S. 176; MYRDAL, 1968, S. 1672; UNESCO, 1970 a, S. 14). Hier mögen einige Daten aus Lateinamerika als Beispiel dienen:

Tab. 12: Analphabetenquoten getrennt nach Stadt und Land in elf  
lateinamerikanischen Staaten im Jahre 1950 (in Prozent)

(Quelle: VERA, 1963, S. 284)

| Staat           | Analphabetische Bevölkerung (15+ Jahre)<br>in Prozent |      |        |
|-----------------|-------------------------------------------------------|------|--------|
|                 | Stadt                                                 | Land | Gesamt |
| Argentinien     | 8,8                                                   | 23,2 | 13,6   |
| Chile           | 10,4                                                  | 36,0 | 19,9   |
| Costa Rica      | 8,1                                                   | 27,9 | 20,6   |
| Kuba            | 11,1                                                  | 40,0 | 22,1   |
| Puerto Rico     | 18,0                                                  | 29,7 | 26,7   |
| Panama          | 7,2                                                   | 42,9 | 30,1   |
| Venezuela       | 29,5                                                  | 72,0 | 47,8   |
| Brasilien       | 21,7                                                  | 66,9 | 50,6   |
| Dominikan. Rep. | 29,5                                                  | 67,3 | 57,1   |
| El Salvador     | 34,7                                                  | 77,1 | 60,6   |
| Honduras        | 43,6                                                  | 74,7 | 64,0   |

#### 7.2.4. Die weitere Entwicklung und ihre Determinanten

Die in Abschn. 7.2.2. dargestellte Entwicklung der Alphabeten- und Analphabetenzahlen scheint zu einer optimistischen Prognose für 1980 zu berechtigen - vorausgesetzt, die Expansion des Primarschulwesens und der Erwachsenenalphabetisierung hält weiter an. Die UNESCO prognostiziert für 1980 eine erwachsenen Erdbevölkerung von 2.823 Mill., von denen rund 820 Mill. (= 29 %) analphabetisch sein werden. Zu diesem Zeitpunkt gäbe es somit 500 Mill. zusätzliche Alphabeten, aber nur 37 Mill. zusätzliche Analphabeten gegenüber 1970. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 18 f)

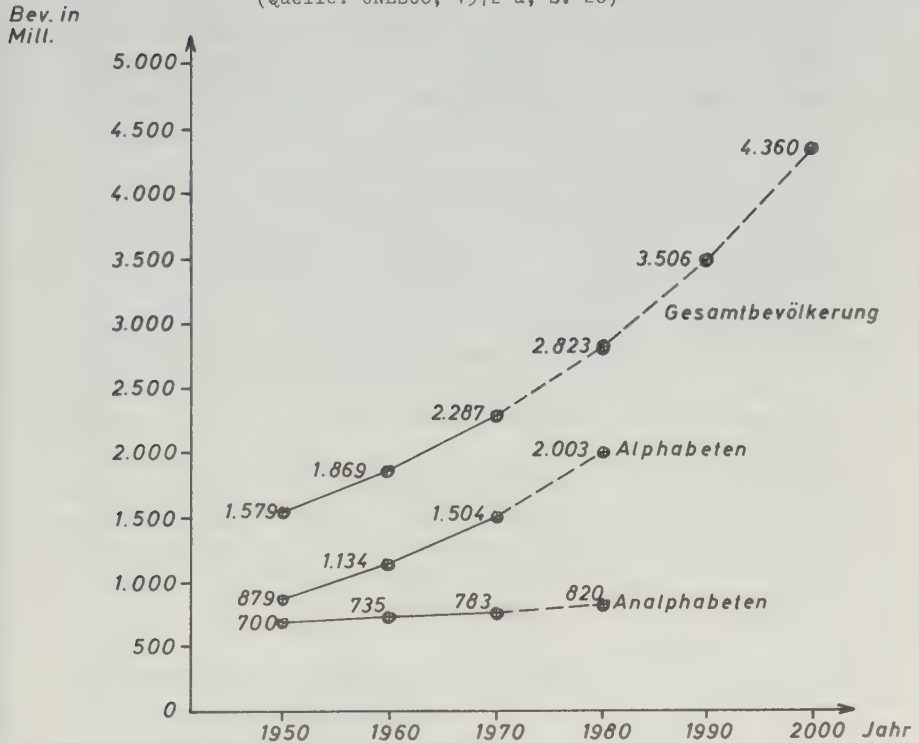
Mit angemessener Vorsicht läßt sich auch eine Vorausschätzung der regionalen Entwicklung wagen. Unter Berücksichtigung des gegenwärtigen Altersaufbaus und unter der Annahme der Beibehaltung der gegenwärtigen Bildungsexpansion würde die Analphabetenquote in Afrika von 74 auf 67 % fallen; in Asien von 47 auf 38 % und in Lateinamerika von 24 auf 15 %. Immerhin implizieren auch diese optimistischen Schätzungen, daß in Afrika und Asien bis 1980 über 25 Mill. Analphabeten zu denen von 1970 hinzukommen würden. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 19)

Die Tendenz der bisherigen und der prognostizierten Entwicklung ist aus dem folgenden Schaubild ersichtlich (vgl. Schaub. 3, S. 311). Die Extrapolation der Gesamtbevölkerungszahl (15+ Jahre) deutet dabei an, daß selbst bei günstigster Entwicklung der Alphabetisierungswirkung von Schule und Erwachsenenprogrammen diese das Bevölkerungswachstum bis zum Jahr 2000 nicht einholen können: "Despite steady gains, world adult illiteracy is not a problem that will be solved during the twentieth century." (UNESCO, 1972 a, S. 19)

Die skizzierte Entwicklung deutet auf das wohl größte Problem hin, dem die Bekämpfung des Analphabetentums gegenübersteht: die Bevölkerungsexplosion in der Dritten Welt. Die Möglichkeiten zur schulischen Erfassung der Kinder können mit der raschen Zunahme dieser Be-



Schaub. 3: Bisherige und vorausgeschätzte Entwicklung der erwachsenen Gesamtbevölkerung (15+ Jahre) sowie der Alphabeten- und Analphabetenziffern auf der Erde (in Millionen)  
(Quelle: UNESCO, 1972 a, S. 20)



völkerungsgruppe nicht Schritt halten: Während sich die Schulbevölkerung auf der Erde (5 bis 19 Jahre) zwischen 1955 und 1965 um 131 Mill. (= 15 %) vermehrt hat, wird der Zuwachs zwischen 1965 und 1975 voraussichtlich bereits 259 Mill. (= 26 %) betragen (vgl. ROSIER, 1965, S. 90). Die Gruppe der Kinder im Primarschulalter (5 bis 14

Jahre) wird sich nach einer Vorausschätzung der UN zwischen 1965 und dem Jahr 2000 um 620 Mill. (= 80 %) vermehren (vgl. UNESCO, 1972 a, S. 21). Das Tragische dabei ist, daß in den Gebieten mit den niedrigsten Einschulungsquoten auch das Bevölkerungswachstum am stärksten ist. So werden von den erwähnten zusätzlichen 620 Mill. Kindern im Grundschulalter allein über 570 Mill. in den Entwicklungsländern leben; diese Altersgruppe wird sich dort bis zum Ende des Jahrhunderts somit verdoppelt haben. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 21/24)

Aus diesen Umständen - von der Ernährungssituation ganz abgesehen - resultiert das dringende Erfordernis einer effizient durchgeführten Geburtenkontrolle in den Entwicklungsländern. Die Dritte Welt wird das Analphabetenproblem auch im nächsten Jahrhundert nicht lösen können, wenn die Bevölkerungsexpansion nicht drastisch eingeschränkt wird. Deshalb ist die Geburtenbeschränkung eine unerläßliche Begleitmaßnahme für die Alphabetisierung. Ein begrüßenswerter Ansatz ist hier das Konzept des "functional education for family life planning", das von der World Education Inc. (New York) entwickelt wurde, und auf dessen Grundlage schon in mehreren Projekten der Alphabetisierungsunterricht mit Informationen und praktischen Hilfen zur Familienplanung verbunden wird (vgl. WORLD EDUCATION, 1970 und 1971 a, b, c; KEEHN, 1971; "FAMILY LIFE PLANNING AND LITERACY", 1972; MINISTRY OF EDUCATION, 1972 b, S. 5-16; UNESCO, 1972 a, S. 37).

Die Massen von Heranwachsenden kann das Schulsystem der Dritten Welt - trotz gewaltiger quantitativer Ausdehnung in den letzten 20 Jahren - nicht vollständig in sich aufnehmen. Nach Angaben der UNESCO wird die Einschulungsrate der Kinder im Primarschulalter für 1960/61 auf einen Weltdurchschnitt von 63 %, für 1967/68 auf 68 % geschätzt. Die Entwicklungsländer liegen freilich zumeist unter diesem Durchschnitt: In Afrika waren 1960/61 nur 34 %, 1967/68 40 % der Kinder in Primarschulen erfaßt; in Asien (ohne China, Nordkorea und Nordvietnam) betrugen die entsprechenden Werte 50 bzw. 55 %, in Lateinamerika aller-

dings immerhin 60 bzw. 75 %. (Vgl. UNESCO, 1972 a, S. 24)

Die Folge dieser unzureichenden schulischen Erfassung ist eine laufende Vermehrung der Analphabetenzahlen durch die Jugendlichen, die ohne Schulbildung geblieben sind. Der jährliche Zuwachs an Analphabeten allein aus dieser Ursache wird auf 20 bis 25 Mill. geschätzt (vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 11 f; MAHEU, 1964 a, S. 2, zitiert bei HUNT, 1966, S. 104 f).

Die quantitative Seite des Problems wird noch durch einen niedrigen Effizienzgrad des Schulwesens in der Dritten Welt verschlimmert. Dieser äußert sich in hohen Absenteismus-, Wiederholer- und Drop-out-Quoten: In den meisten Ländern nehmen die Schüler nur unregelmäßig am Unterricht teil, wiederholen öfters eine Klasse und verlassen die Schule nach zwei bis drei Jahren ganz. Sie sind damit in hohem Grade der Gefahr des sekundären Analphabetismus ausgesetzt.<sup>1)</sup> (Vgl. I.E.D.E.S., 1964, S. 11; UNESCO, 1972 a, S. 25)

Zum niedrigen quantitativen Effekt der Primarschulen kommt noch die unzureichende Qualität des Schulunterrichts. Diese beruht auf der mangelhaften oder gar fehlenden Ausbildung der Lehrer und dem schlechten Unterrichtsmaterial. Dadurch wird auch bei längerer Einschulungszeit die Alphabetisierungswirkung in Frage gestellt. (Vgl. HARBISON und MYERS, 1964, S. 54 und 78; MYRDAL, 1972, S. 114) Natürlich besteht ein Zusammenhang zwischen der mangelnden Qualität und der quantitativen Ineffizienz des Primarschulsystems: Ein uninteressanter und dogmatisch-autoritärer Unterricht trägt nicht unerheblich zu den hohen Abwesenheits- und Ausfallquoten bei.

Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Untersuchungsergebnis aus fünf kolumbianischen Dörfern: Dort wurde ein Korrelationskoeffizient von nur 0.575 zwischen Dauer des Schulbesuchs und funktionalem Alpha-

---

1) In Brasilien absolvieren z.B. nur 7 % der Schüler das Minimalprogramm der Primarschulen. Hierzu und zu weiteren Informationen über die Verlustraten des Schulsystems in Entwicklungsländern vgl. ROBOCK, 1963, S. 166 f (zitiert bei BEHRENDT, 1965, S. 575).

betentum errechnet. Darin drückt sich die Tatsache aus, daß ein längerer Schulbesuch - unter den geschilderten unzureichenden Verhältnissen - keineswegs immer zu einem höheren Bildungsstandard führen muß. (Vgl. ROGERS, 1969, S. 76)

Auf der Grundlage des bisher Gesagten läßt sich folgern, daß der weitere Rückgang der Analphabetenquoten von einer Eindämmung der Bevölkerungsexplosion und von einer quantitativen und qualitativen Effizienzsteigerung des Primarschulwesens abhängig ist. Da aber diese Bedingungen sehr wahrscheinlich in diesem Jahrhundert nicht mehr in ausreichendem Maße erfüllt werden können und auch nur die Reduktion der Analphabetenquote unter den jüngeren Bevölkerungsschichten betreffen, ist der Kampf gegen das Analphabetentum weiterhin auf das Mittel der Erwachsenenalphabetisierung angewiesen. Sie ist das einzige Mittel, um Menschen, die in ihrer Jugend keine Schule besuchen konnten, nachträglich zu einer wenigstens minimalen Bildung zu verhelfen. Insgesamt gesehen ist es daher erforderlich, daß Scholarisation und Erwachsenenalphabetisierung sich gegenseitig ergänzen und verstärken, um wenigstens langfristig das Problem des Analphabetentums beseitigen zu können. (Vgl. MINISTRY OF EDUCATION, 1966, S. 423; EPPLER, 1971, S. 44; MYRDAL, 1972, S. 120)

Literaturverzeichnis:

- Abernethy, David B.: The Political Dilemma of Popular Education: An African Case. Stanford, Cal., 1969
- Adams, Don: Education and Modernization in Asia. Reading, Mass., 1970
- Adiseshiah, Malcolm S.: Five Years after Teheran: World Literacy Programme. UNESCO, Paris 1970
- Ahmed, Mohamed Omer: Adult Education in the Sudan. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 10, 1958, No. 3, S. 115-119
- Ahmed, Mushtaq: Provisions for New Literates in India. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959, S. 15-39
- Derselbe: Time Factor in the Attainment of Literacy Skills. In: Indian Journal of Adult Education, Vol. 32, 1971, No. 6, S. 3-4 und 20
- Aker, George F. und Wayne L. Schroeder (Hrsg.): Resource Development and Utilization in Adult Basic Education: Final Project Report. Florida State University, College of Education, Tallahassee 1970
- Albertus, Ursula: The Role of Libraries in the Functional Literacy Programme: Library Service for New Literates. In: UNESCO Bulletin for Libraries, Vol. 24, 1970, S. 201-204 und 210
- Almeida Cunha, Rogério: Erziehung als Hoffnung in der Alphabetisierung von Erwachsenen. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 12. Jg., 1971, No. 6/7, S. 26-27
- Almond, Gabriel A.: Politische Systeme und politischer Wandel. In: Wolfgang Zapf (Hrsg.), Theorien des sozialen Wandels. 3. Aufl., Köln-Berlin 1971, S. 211-227

- Almond, Gabriel A. und  
James S. Coleman (Hrsg.):  
The Politics of Developing Areas.  
Princeton, N.J., 1960
- "L'Alphabétisation des  
Adultes au Maghreb".  
In: Maghreb, No. 25, Jan.-Febr. 1968,  
S. 31-34
- Alves, Marcio M.:  
Brasilien: Rechtsdiktatur zwischen Armut  
und Revolution. Rororo Aktuell, No. 1549,  
Reinbek bei Hamburg 1972
- Anderson, C. Arnold:  
Literacy and Schooling on the Development  
Threshold: Some Historical Cases. In:  
Ders. und Mary Jean Bowman (Hrsg.),  
Education and Economic Development.  
Chicago, Ill., 1965, S. 347-362
- Derselbe:  
The Modernization of Education. In: Myron  
Weiner (Hrsg.), Modernization: The  
Dynamics of Growth. New York 1966,  
S. 73-85
- Anderson, C. Arnold und  
Mary Jean Bowman (Hrsg.):  
Education and Economic Development.  
Chicago, Ill., 1965
- Arnold, Richard:  
Bildung reist hinter den Nomaden her.  
In: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 4,  
S. 4-5
- Balupuri, Surendra:  
India's New Literates Project. In: Adult  
Leadership, Vol. 8, Nov. 1959, S. 137-138
- Banks, Arthur S. und  
Robert B. Textor:  
A Cross-Polity Survey. 2. Aufl.,  
Cambridge, Mass., 1968
- Batten, T.R.:  
Communities and Their Development.  
London 1957
- Baumhauer, Otto A.:  
Erziehungsfernsehen in der Dritten Welt.  
In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 14.  
Jg., 1973, No. 5, S. 5-7
- Bechtoldt, Heinrich:  
Indien oder China: Die Alternative in  
Asien. München 1964
- Behrendt, Richard F.:  
Soziale Strategie für Entwicklungsländer.  
Frankfurt/M. 1965
- Derselbe:  
Gesellschaftliche Aspekte der Entwick-  
lungsförderung. In: Bruno Fritsch (Hrsg.),  
Entwicklungsländer. Köln-Berlin 1968,  
S. 95-118



- Behrens, Gordon: Vom Fußball zum Schreibunterricht.  
In: UNESCO-Dienst, 1. Febr. 1964, S. 5-6
- Behrmann, Daniel: Grunderziehung über den Rundfunk. In:  
Heinz Kloss (Hrsg.), Grunderziehung:  
Hilfe für Entwicklungsländer. Stuttgart  
1960, S. 97-103
- Benham, F.: Education and Economic Development in  
the Under-Developed Countries. In: In-  
ternational Affairs, Vol. 35, 1959,  
S. 181-187
- Bereday, George Z.F. und  
Joseph A. Lauwerys (Hrsg.): The Education Explosion: The World Year  
Book of Education 1965. London 1965
- Bereday, George Z.F.,  
Joseph A. Lauwerys und  
Mark Blaug (Hrsg.): Educational Planning: The World Year  
Book of Education 1967. London 1967
- "Bessere Bildung durch  
bessere Ernährung". In: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 6,  
S. 2
- Besters, Hans und  
Ernst E. Boesch (Hrsg.): Entwicklungspolitik: Handbuch und Lexi-  
kon. Stuttgart-Berlin-Mainz 1966
- Bhola, H.S.: The Methods and the Materials of Func-  
tional Literacy. In: Literacy Discussion,  
Vol. 1, 1970, No. 4, S. 31-72
- Derselbe: Literacy Teachers of Adults. In: Literacy  
Discussion, Vol. 2, 1971, No. 2, S. 109-  
148
- Billerbeck, Klaus: Mobilisierung des asiatischen und afri-  
kanischen Arbeitskräfte-Potentials.  
Hamburg 1961
- Blankstein, George I.: The Politics of Latin America. In: Gabriel  
A. Almond und James S. Coleman (Hrsg.),  
The Politics of Developing Countries.  
Princeton, N.J., 1960, S. 455-531
- Blaug, Mark: Literacy and Economic Development.  
In: School Review, Vol. 74, 1966,  
S. 393-418

- Boesch, Ernst E.: Sozialpsychologische Aspekte der Erziehungshilfe in Thailand. In: Zeitschrift für Ethnologie, Bd. 87, 1962, S. 227-233
- Boesch, Ernst E.,  
Bernward Joerges,  
Hans-Jürgen Koebnick und  
Sigrid Paul: Das Problem der Alphabetisierung in Entwicklungsländern unter besonderer Berücksichtigung des Weltprogramms der UNESCO. Stuttgart 1965
- Bonanni, Camillo: Literacy for Nomads in Somalia. In: Oversea Education, Vol. 33, 1961, S. 88-94
- Derselbe: Adult Literacy: An Hypothesis for a New Approach. In: Indian Journal of Adult Education, Vol. 32, 1971 a, No. 7, S. 2-4
- Derselbe: Writing versus Reading in Traditional and Functional Adult Literacy Processes. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971 b, No. 2, S. 191-197
- Bonilla, Frank: Brazil. In: James S. Coleman (Hrsg.), Education and Political Development. Princeton, N.J., 1965, S. 195-221
- Bou, Ismael Rodríguez: Illiteracy, Freedom, and Justice in the Caribbean. In: A. Curtis Wilgus (Hrsg.), The Caribbean: Contemporary Education. Gainesville, Fla., 1960, S. 3-19
- Bowman, Mary Jean und  
C. Arnold Anderson: Concerning the Role of Education in Development. In: Clifford Geertz (Hrsg.), Old Societies and New States: The Quest for Modernity in Asia and Africa. New York 1963, S. 247-279
- Brice, Edward Warner,  
Roy B. Minnis und  
Ellen C. Henderson: Teaching Adults the Literacy Skills. General Federation of Women's Clubs, Washington, D.C., o.J.
- Brock, Antony: Alphabetisierungskampagne im Stadium der Entscheidung. In: UNESCO-Dienst, Vol. 18, 1971, No. 20, S. 5-7

- Brown, Leon Carl: Tunisia. In: James S. Coleman (Hrsg.), Education and Political Development. Princeton, N.J. 1965, S. 144-168
- Brunner, Edmund des.: Adult Education on Postage Stamps. In: Adult Education, Vol. 17, 1966/67, S. 109-112
- Büse, Jürgen: Erwachsenenbildung in Afrika. Teil 2: Ghana und Nigeria, Stuttgart 1968
- Büse, Jürgen und Ingrid Heidermann: Erwachsenenbildung in Afrika. Teil 1: Ost- und Zentralafrika. Stuttgart 1967
- Bureau Ibéro-Américain d'Education: Séminaire Ibéro-Américain d'Alphabétisation: Conclusions et Recommendations. Madrid 1964
- "The Burma Translation Society". In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959, S. 175-204
- Burnet, Mary: ABC of Literacy. UNESCO, Paris 1965
- Burns, Donald G.: African Education: An Introductory Survey of Education in Commonwealth Countries. London 1965
- Busia, Kofi Abrefa: Purposeful Education for Africa. 2. Aufl., Den Haag, 1968
- Callaway, Archibald: Unemployment among School Leavers in an African City. In: George Z.F. Bereday, Joseph A. Lauwerys und Mark Blaug (Hrsg.), Educational Planning: The World Year Book of Education 1967. London 1967, S. 257-272
- Carlson, E.C.: Teaching Aids for Adult Literacy Teachers. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 3, S. 43-45
- Cass, Angelica W.: Materials and Methods for Adult Literacy Programmes. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 3, S. 9-25

- Castro, J.: Illiteracy in Latin America. Conference on Education and Economic and Social Development in Latin America, Santiago, Chile, March 5-19, 1962 (mimeo)
- Ceballos, Ingrid: Der gegenwärtige Stand der Volkserziehung in Kolumbien. Diss., Hamburg 1966
- Chalkley, Alan B.: Literacy Work and Population Studies: Some Perspectives for Co-operation and Research. In: Literacy Discussion, Vol. 3, 1972, No. 1, S. 17-24
- Chou Po: Adult Education in the Countryside. In: China Reconstructs, Vol. 9, 1960, No. 7, S. 29-31
- Cipolla, Carlo M.: Literacy and Development in the West. Harmondsworth, Middlesex, 1969
- Clark, Victor: Compulsory Education in Iraq. UNESCO Studies in Compulsory Education, No. 4, Paris 1951
- Coleman, James S. (Hrsg.): Education and Political Development. Princeton, N.J., 1965
- Coles, Edwin Townsend: Adult Education in Developing Countries. Oxford 1969
- Comber, Leon: Adult Education in Singapore (1950-61). In: International Journal of Adult and Youth Education, Vol. 15, 1963, S. 65-72
- Coomassie, Mallam Ahmadu: UNESCO Associated Projects - XIII: Adult Education Campaign in the Northern Region of Nigeria. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 9, 1957, No. 1, S. 39-45
- Córdova, Armando: Elemente einer Definition der wirtschaftlichen Unterentwicklung. In: Ders. und Héctor Silva Michelena (Hrsg.), Die wirtschaftliche Struktur Lateinamerikas: Drei Studien zur politischen Ökonomie der Unterentwicklung. Edition Suhrkamp, No. 311, Frankfurt/M. 1969, S. 7-41
- Córdova, Armando und Héctor Silva Michelena (Hrsg.): Die wirtschaftliche Struktur Lateinamerikas: Drei Studien zur politischen Ökonomie der Unterentwicklung. Edition Suhrkamp, No. 311, Frankfurt/M. 1969

- Correa, H.: The Economics of Human Resources. Amsterdam 1963
- Cortright, Richard W: Adult Basic Education in Latin America. In: International Review of Education, Vol. 12, 1966, S. 176-183
- Court, John W.: The Adult Literacy Campaign in Northern Nigeria. In: Oversea Education, Vol. 30, 1958/59, No. 2, S. 64-68
- Couvert, R.: Motivations of Malagasy Peasants. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 2, S. 35-62
- "Crefal: Study on the Perception of Images". In: Literacy Newsletter, 1972, No. 3, S. 5
- Curle, Adam: Educational Strategy for Developing Societies. London 1963
- Derselbe: Education, Politics and Development. In: Comparative Education Review, Vol. 7, 1964, S. 226-245
- Derselbe: Political Implications of the Educational Explosion in Developing Countries. In: George Z.F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965. London 1965, S. 175-184
- Derselbe: Planning for Education in Pakistan: A Personal Case Study. London 1966
- Cutright, Phillips: National Political Development: Measurement and Analysis. In: American Sociological Review, Vol. 28, 1963, S. 253-264
- Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965
- Debeauvais, Michel: Education in Former French Africa. In: James S. Coleman (Hrsg.), Education and Political Development. Princeton, N.J., 1965, S. 75-91
- "A Decisive Step for a World Campaign against Illiteracy". In: UNESCO-Chronicle, Vol. 10, 1964, S. 9-12

- Deutscher Volkshochschul-  
verband (Hrsg.): Weltweite Erwachsenenbildung: Bildung  
und Erziehung in neuen Dimensionen. Deut-  
scher Volkshochschultag, 26.-28. Okt.  
1966, Frankfurt/M. Bonn 1967
- Deutschmann, Paul, J.: The Mass Media in an Underdeveloped  
Village. In: Journalism Quarterly, Vol. 40,  
1963, S. 27-35
- Diez-Hochleitner, Richard: Bildungspolitik. In: Hans Besters und  
Ernst E. Boesch (Hrsg.), Entwicklungspoli-  
tik: Handbuch und Lexikon. Stuttgart-  
Berlin-Mainz 1966, S. 583-599
- Djawied, Syrus: Die Alphabetisierung im Iran vor ihrem  
sozialökonomischen Hintergrund. Diss.,  
Köln 1969
- Draguhn, Werner: Entwicklungsbewußtsein und wirtschaftliche  
Entwicklung in Indien. Schriften des In-  
stituts für Asienkunde in Hamburg, Bd. 28,  
Wiesbaden 1970
- Durojaiye, M. O.A.: Attitudes Associated with Functional  
Literacy for Tobacco Farmers in Western  
Nigeria. Institute of African Adult  
Education, University of Ibadan, Ibadan  
1971
- Dutta, S. C.: Trends in Adult Education in India.  
In: International Review of Education,  
Vol. 12, 1966, S. 197-202
- Dutton, Donnie und  
Don F. Seaman: Audio-visual Aids in Adult Literacy  
Education. In: Literacy Discussion, Vol. 2,  
1971, No. 2, S. 27-42
- East, Rupert: Some Reflections on the Use of Word Counts.  
In: Charles G. Richards (Hrsg.): The Pro-  
vision of Popular Reading Materials.  
UNESCO Monographs on Fundamental Education,  
No. 12, Paris 1959 a, S. 270-274
- Derselbe: Summary and Notes [zu Kap. 7: The Latin  
American Fundamental Education Press] .  
In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Pro-  
vision of Popular Reading Materials.  
UNESCO Monographs on Fundamental Education,  
No. 12, Paris 1959 b, S. 234



- ECOSOC (United Nations  
Economic and Social Council): World Campaign for Universal Literacy.  
New York 1963
- Eisenlohr, Edda: Erziehung zur Befreiung. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 12. Jg., 1971, No. 6/7, S. 27-28
- Eisenstadt, S. N.: Modernization: Protest and Change.  
Englewood Cliffs, N.J., 1966
- Eitner, Hans-Jürgen: Erziehung und Wissenschaft in der Volksrepublik China: 1949-1963. Essen 1964
- Elder, Glen H., Jr.: Family Structure and Educational Attainment: A Cross-National Analysis.  
In: American Sociological Review, Vol. 30, 1965, S. 81-96
- "En France: Un Million d'Analphabètes": In: Hommes et Migrations, 1969, No. 2
- Enriquez, José T.: Erwachsenenbildung auf den Philippinen.  
In: Kulturarbeit, Vol. 14, 1962, No. 6, S. 114-116
- Eppler, Erhard: Wenig Zeit für die Dritte Welt. Urban Taschenbuch, No. 822, 2. Aufl., Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1971
- Eschenbach, Josef: Radio FaRM Forum: Vom Mauerblümchen zur Wucherblume. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 12. Jg., 1971, No. 8, S. 17-18
- Esmerian, Edouard: Adult Education in the Niger. In: New Africa, Vol. 6, 1964, No. 2, S. 15
- Ethier, Pauline: L'Analphabétisme à Montréal en 1971.  
In: Bulletin de l'ICEA (Institut Canadien d'Education des Adultes), Vol. 6, 1971, No. 8, S. 6-10
- Evers, Hans-Dieter: Das Erziehungswesen als Faktor in der sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung Ceylons. In: Hans N. Weiler, Hans-Dieter Evers, Theodor Hanf und Dagmar Gräfin Bernstorff (Hrsg.), Erziehungswesen im sozialen Wandel: Ghana, Ceylon, Libanon, Indien. Freiburg 1962, S. 24-36

- "Facing Illiteracy": In: China News Analysis, No. 115,  
13. Jan. 1956, S. 2-7
- Fagen, Richard R.: Cuba; The Political Content of Adult  
Education. Stanford 1964
- "Family Life Planning and  
Literacy". Sonderthema in: Literacy Discussion,  
Vol. 3, 1972, No. 1
- Filho, M. B. Lourenco: The Explosion of Education in a Latin  
American Country: Brazil. In: George Z.  
F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.),  
The Education Explosion: The World Year  
Book of Education 1965. London 1965,  
S. 358-370
- Fischer, Joseph: Indonesia. In: James S. Coleman (Hrsg.),  
Education and Political Development.  
Princeton, N.J., 1965, S. 92-122
- Foster, Philip J.: Ethnicity and the Schools in Ghana.  
In: Comparative Education Review, Vol. 6,  
1962, S. 127-135
- Fraser, Stewart (Hrsg.): Chinese Communist Education: Records of  
the First Decade. Nashville, Tenn., 1965
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Stuttgart-  
Berlin 1971
- French, F.G.: English for the Illiterate. In: Fundamen-  
tal and Adult Education, Vol. 3, 1951,  
S. 51-57
- Fresnoza, Florencio P. und  
Canuto P. Casim: Essentials of Philippine Educational Sy-  
stem. Rev. Ed., Manila 1964
- Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Der Beitrag der Massenmedien zur Er-  
ziehungsarbeit in den Entwicklungsländern.  
Hannover 1960
- Fritsch, Bruno (Hrsg.): Entwicklungsländer. Köln-Berlin 1968
- Fucks, Wilhelm: Formeln zur Macht: Prognosen über Völker,  
Wirtschaft, Potentiale. Rororo Sachbuch,  
No. 6601, Reinbek bei Hamburg 1967
- Furter, Pierre: Contribution à l'Etude de l'Analphabétis-  
me. In: International Review of Education,  
Vol. 11, 1965, S. 267-286

- Geertz, Clifford (Hrsg.): Old Societies and New States: The Quest for Modernity in Asia and Africa. New York 1963
- Gerlach, Knut: Der Entwicklungsbeitrag von Bildungsinvestitionen unter Berücksichtigung verschiedener Entwicklungsstadien und -konzeptionen. Göttingen 1969
- Ghasemi, A.: Baseline Community Survey, Dezful Rural Area, Iran. Teheran 1968
- Gillespie, Robert W.,  
Mehdi Loghmani,  
Mehrangiz Nouri und  
Mrs. Azarmgin: Population, Family Size, and Contraceptive Content in the Adult Literacy Projects in Isfahan, Iran. In: Literacy Discussion, Vol. 3, 1972, No. 1, S. 75-86
- Gillette, Arthur: Youth and Literacy: You've Got a Ticket to Ride. UNESCO/UNCESI, Paris-New York 1972
- Ginsburg, Norton: The City and Modernization. In: Myron Weiner (Hrsg.), Modernization: The Dynamics of Growth. New York-London 1966, S. 122-137
- Golden, Hilda Hertz: Literacy and Social Change in Underdeveloped Countries. In: Rural Sociology, Vol. 20, 1955, S. 1-7
- Goldsen, Rose K. und  
Max Ralis: Factors Related to Acceptance of Innovations in Bang Chan, Thailand. Department of Far Eastern Studies Data Paper 25, Ithaca 1957
- Goody, Jack (Hrsg.): Literacy in Traditional Societies. Cambridge 1968
- Gosal, Gurdev Singh: Literacy in India: An Interpretative Study. In: Rural Sociology, Vol. 29, 1964, S. 261-277
- Gough, Kathleen: Literacy in Kerala. In: Jack Goody (Hrsg.), Literacy in Traditional Societies. Cambridge 1968, S. 132-160

- Gray, William S.: The Teaching of Reading and Writing. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 10, Paris 1956
- Greenough, Richard: Illiteracy: Weak Link in the Chain of Development. In: Freedom from Hunger, Vol. 6, 1965, No. 37, S. 4-10
- Greer, Thomas V.: An Analysis of Mexican Literacy. In: Journal of Inter-American Studies, Vol. 11, 1969, S. 466-476
- Griffin, Ella: Writing and Illustrating Books to Follow Literacy Campaigns. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 5, 1953, S. 122-127
- Hagen, Everett E.: On the Theory of Social Change: How Economic Growth Begins. Homewood, Ill., 1962
- Halim, Karim: Aktuelle Probleme der Erwachsenenbildung in Indonesien. In: Kulturarbeit, Vol. 13, 1961, Heft 9, S. 173-175
- Halls, A. J.: The Functions of Educational Broadcasting in Underdeveloped Countries. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 5, 1953, S. 69-77
- Halsey, A. H.,  
Jean Floud und  
C. Arnold Anderson (Hrsg.): Education, Economy, and Society: A Reader in the Sociology of Education. 4. Aufl., New York-London 1968
- Hanf, Theodor: Das Erziehungssystem im Südsudan. In: Gottfried-Karl Kindermann (Hrsg.), Kulturen im Umbruch: Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern. Freiburg 1962, S. 349-363
- Hanna, Barbara: Der Kampf gegen das Analphabetentum im Iran. Opladen 1966
- Hans, Nicholas: Meeting the Demand in Advanced and Developing Countries. In: George Z.F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965, London 1965, S. 126-136

- Hanson, John W.: Educational Task for a Nation. In: Ders. und Cole S. Brembeck (Hrsg.), Education and the Development of Nations. New York 1966, S. 32-43
- Hanson, John W. und Cole S. Brembeck (Hrsg.): Education and the Development of Nations. New York 1966
- Harbison, Frederick und Charles A. Myers: Education, Manpower, and Economic Growth: Strategies of Human Resource Development. New York-Toronto-London 1964
- Harris, Ben M.: Literacy Corps: Iran's Gamble to Conquer Illiteracy. In: International Review of Education, Vol. 9, 1963/64, S. 430-437
- Hartmann, Horst: Manpower-Planung in Indien. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 12. Jg., 1971, No. 2, S. 16-17
- Hausmann, Gerhard: Erwachsenenbildung, Bildungsplanung und die Dritte Welt. In: Deutscher Hochschulverband (Hrsg.): Weltweite Erwachsenenbildung: Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen. Deutscher Volkshochschultag 26.-28. Okt. 1966, Frankfurt/M. Bonn 1967, S. 34-57
- Havighurst, Robert J.: Education and Social Mobility in Four Societies. In: A. H. Halsey, Jean Floud and C. Arnold Anderson (Hrsg.), Education, Economy, and Society: A Reader in the Sociology of Education. 4. Aufl., New York-London 1968, S. 105-120
- Havighurst, Robert J. und J. Roberto Moreira: Society and Education in Brazil. Pittsburgh, Pa., 1965
- Hay, Hope: Mass Literacy in Northern Rhodesia. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 1, 1949, No. 3, S. 11-17
- Heidermann, Horst: Aufgaben, Umfang und Methoden der Erwachsenenbildung in den Entwicklungsländern. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Der Beitrag der Massenmedien zur Erziehungsarbeit in den Entwicklungsländern. Hannover 1960, S. 13-29
- Derselbe: Erwachsenenbildung in Afrika und Asien. Hannover 1965

- Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Entwicklungsländer. Köln-Berlin 1962
- Hely, A. S. M.: School-Teachers and the Education of Adults. UNESCO Manuals on Adult and Youth Education, No. 5, Paris 1966
- Hermann, Hans H.,  
Helmut Klages und  
Dieter Seelmann: Wettlauf mit dem Chaos: Eine Sozialökonomie der Dritten Welt. Rororo Tele, No. 55, Reinbek bei Hamburg 1972
- Heydecker, Joe: Gebildet ist, wer seinen Namen schreiben kann: Übervölkerung Brasiliens erzeugt immer mehr Analphabeten. In: Stuttgarter Zeitung, No. 98, 28. April 1973, S. 55
- Hoffmann, Walter G.: Wachstumsnotwendige Wandlungen in der Sozialstruktur der Entwicklungsländer. In: Bruno Fritsch (Hrsg.), Entwicklungsländer. Köln-Berlin 1968, S. 83-94
- Hopkins, P. G. H.: The Role of Adult Education in Economic Development. In: E.F. Jackson (Hrsg.), Economic Development in Africa. Papers Presented to the Nyasaland Economic Symposium Held in Blantyre 18-28 July 1962. Oxford 1965, S. 51-70
- Hoselitz, Bert F.: Economic Development and Change in Social Values and Thought Patterns. In: George K. Zollschan und Walter Hirsch (Hrsg.), Explorations in Social Change. New York 1964, S. 673-693
- Hsieh, S. C.: The Effectiveness of Social Expenditures in Ceylon and West Malaysia. United Nations Asian Institute for Economic Development and Planning, Bangkok 1969
- Hunt, Chester L.: Social Aspects of Economic Development. New York-London-Sidney-Toronto 1966
- Huntington, Samuel F.: Political Order in Changing Societies. New Haven-London 1968
- Huppert, Jürgen: Bedarfsorientierte Bildungsplanung in Entwicklungsländern. Düsseldorf 1971
- Huq, Muhammad Shamsul: Compulsory Education in Pakistan. UNESCO Studies on Compulsory Education, No. 12, Paris 1954
- Derselbe: Education and Development Strategy in South and Southeast Asia. Honolulu 1965



- Husain, Imdad und Samuel Iftikhar: Problems and Resources in Pakistan. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959, S. 40-61
- Husén, Torsten: Erwachsenenbildung in der Welt von heute. In: Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.), Weltweite Erwachsenenbildung: Bildung und Erziehung in neuen Dimensionen. Deutscher Volkshochschultag 26.-28. Okt. 1966, Frankfurt/M. Bonn 1967, S. 9-33
- Hussain, Ch. Ghulam: Communicative Publications for Neo-Literate Farmers. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 3, S. 129-134
- Hutasoit, M.: Compulsory Education in Indonesia. UNESCO Studies on Compulsory Education, No. 15, Paris 1954
- Hu Yu-Chih: Phonetic Script Helps Literacy. In: China Reconstructs, Vol. 8, 1959, No. 8, S. 25-27
- IBE/UNESCO: (International Bureau of Education/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Literacy and Education for Adults. Genf-Paris 1964 (+ Supplement 1965)
- I.E.D.E.S.: (Institut d'Etude du Développement Economique et Social) Les Relations de l'Alphabétisation et du Développement Economique. In: Etudes Tiers-Monde, 1964, S. 5-49
- "Illiterate Immigrants in Industrialized Countries". Sonderthema in: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 4
- Inkeles, Alex: The Modernization of Man. In Myron Weiner (Hrsg.), Modernization: The Dynamics of Growth. New York-London 1966, S. 138-150
- Izadi. Kazem: Learning and Retention among the Graduates of Work-Oriented Adult Functional Literacy Projects and the National Committee for Literacy: A Comparative Study, Vol. I. Institute of Social Research, University of Theran 1971

- Jackson, E.F. (Hrsg.): Economic Development in Africa. Papers Presented to the Nyassaland Economic Symposium Held in Blantyre 18-28 July 1962. Oxford 1965
- Jeffries, Charles: Illiteracy: A World Problem. New York-Washington-London 1967
- Jeffries, Wilfrid F.: The Literacy Campaign in Northern Nigeria. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 10, 1958, No. 1, S. 2-6
- Jettmar, Karl: Organisation des Nomadismus und Möglichkeiten der politischen Integration. In: Willy Kraus u.a. (Hrsg.), Nomadismus als Entwicklungsproblem. Bielefeld 1969, S. 79-91
- Joerges, Bernward, unter Mitwirkung von S.-J. Park, D. Reichel und U. Wolff: Community Development in Entwicklungsländern. Stuttgart 1969
- Jolly, Richard: Education. In: Dudley Seers (Hrsg.), Cuba: The Economic and Social Revolution. Chapel Hill, N.C., 1964, S. 161-280
- Jones, Earl: Inter-American Literacy Programmes. In: Education Panorama, Vol. 6, 1964, No. 1, S. 7-9 und 32
- Joshi, P.C. und M.R. Rao: Social and Economic Factors in Literacy and Education in Rural India. In: The Economic Weekly, Vol. 16, 1964, S. 21-27
- Kaden, Wolfgang: Das nigerianische Experiment: Demokratie und nationale Integration in einem Entwicklungsland. Hannover 1968
- Kähler, Hans: Die Sprachenwelt Indonesiens. In: Theodor Müller-Krüger (Hrsg.), Indonesia Raja: Antlitz einer großen Inselwelt. Bad Salzungen 1966, S. 30-39
- Kahl, Joseph A.: Some Social Concomitants of Industrialization and Urbanization. In: Human Organization, Vol. 18, 1959, S. 53-74

- Kantowsky, Detlef: Indien: Gesellschaftsstruktur und Politik. Edition Suhrkamp No. 543, Frankfurt/M. 1972
- Kaplan, Abbot: Comments on Adult Education in Africa. In: Adult Education, Vol. 13, 1962/63, S. 76-79
- Kazamias, Andreas M.: Education and the Quest for Modernity in Turkey. London 1966
- Keehn, Thomas B.: Functional Education for Family Life Planning: A Program Plan. World Education Inc., New York 1971
- Kelly, Robert C. und Ronald L. Trosper: Education and Worker Productivity in the Tunisian Shoe Industry. Cambridge, Mass., 1970 (mimeo)
- Kempfer, Homer: Guidelines for an Attack on Illiteracy. In: N.F.E.C. (Hrsg.), Adult Literacy: Report of the Seminar on Literacy, Organized by the National Fundamental Education Centre, from April 19 to 26, 1962. Delhi 1962, S. 43-55
- Kerr, Malcolm H.: Egypt. In: James S. Coleman (Hrsg.), Education and Political Development. Princeton, N.J., 1965, S. 169-194
- Khater, M. R.: Basic Readers between Cooking and Thinking. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 2, S. 199-222
- Kiefer, Klaus: Die Diffusion von Neuerungen: Kulturosoziologische und kommunikationswissenschaftliche Aspekte der agrarsoziologischen Diffusionsforschung. Tübingen 1967
- Kindermann, Gottfried-Karl (Hrsg.): Kulturen im Umbruch: Studien zur Problematik und Analyse des Kulturwandels in Entwicklungsländern. Freiburg 1962
- King, Edmund J. (Hrsg.): Communist Education. London 1963
- King, Jane: Planning Non-Formal Education in Tanzania. UNESCO, International Institute for Educational Planning, African Research Monographs, No. 16, Paris 1967

- Kivlin, Joseph E.,  
Prodipto Roy,  
Frederick C. Fliegel und  
Catit K. Sen:  
Communication in India: Experiments in  
Introducing Change. National Institute of  
Community Development, Bombay 1968
- Kloss, Heinz (Hrsg.):  
Grunderziehung: Hilfe für Entwicklungs-  
länder. Stuttgart 1960
- Knall, Bruno:  
Die Rolle der Erziehung im Wachstumspro-  
zeß der Entwicklungsländer. Kiel 1962 a
- Derselbe:  
Wirtschaftserschließung und Entwicklungs-  
stufen: Rostows Wirtschaftsstufentheorie  
und die Typologie von Entwicklungsländern.  
In: Weltwirtschaftliches Archiv, Vol. 88,  
1962 b (I), S. 184-258
- Koutaissoff, E.:  
Literacy Campaigns in the U.S.S.R.  
In: Fundamental and Adult Education,  
Vol. 4, 1952, No. 4, S. 11-16
- Krappmann, Lothar:  
Soziologische Dimensionen der Identität.  
Stuttgart 1971
- Kraus, Willy u.a. (Hrsg.):  
Nomadismus als Entwicklungsproblem: Bo-  
chumer Symposion 14./15. Juli 1967. Bo-  
chumer Schriften zur Entwicklungsforschung  
und Entwicklungspolitik, Bd. 5, Bielefeld  
1969
- Lakhdar, A.:  
The Organization of the Literacy Campaign  
in Morocco. In: Fundamental and Adult  
Education, Vol. 10, 1958, S. 22-24
- Landé, Carl H.:  
The Philippines. In: James S. Coleman  
(Hrsg.), Education and Political Deve-  
lopment. Princeton, N.J., 1965, S. 313-  
349
- Laubach, Frank C.:  
Thirty Years with the Silent Billion.  
Westwood, N.J., 1960
- Laubach, Frank C. und  
Robert S. Laubach:  
Toward World Literacy: The Each One  
Teach One Way. Syracuse, N.Y., 1960
- Lauwerys, Joseph A.:  
China. In: Edmund J. King (Hrsg.), Com-  
munist Education. London 1963, S. 258-  
283

- Lawler, Lawrence J.: Educational Television and Its Role in Developing Countries. In: International Review of Education, Vol. 11, 1965, S. 326-336
- Lawler, M.: Instructional Materials. In: N.F.E.C. (Hrsg.), Adult Literacy: Report of the Seminar on Literacy, Organized by the National Fundamental Education Centre, from April 19 to 26, 1962. Delhi 1962, S. 88-93
- Ledón, Amalia Castillo: The Struggle for Literacy and Rural Education in Mexico. In: A. Curtis Wilgus (Hrsg.), The Caribbean: Contemporary Education. Gainesville, Fla., 1960, S. 242-256
- Leibenstein, Harvey: Shortages and Surpluses in Education in Underdeveloped Countries: A Theoretical Foray. In: C. Arnold Anderson und Mary Jean Bowman (Hrsg.), Education and Economic Development. Chicago, Ill., 1965, S. 51-62
- Lerner, Daniel: The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East. Glencoe, Ill., 1958
- Le Veugle, Jean: Erwachsenenbildung in Marokko. Hannover 1961
- Lewis, L.J.: Society, Schools and Progress in Nigeria. Oxford-London 1965
- Lewis, L.J. und M. Wrong (Hrsg.): Towards a Literate Africa. London 1948
- Lewis, Reba: The Struggle for Education in Indonesia. In: United Asia, Vol. 10, 1958, S. 440-446
- Lewis, W. Arthur: Education and Economic Development. In: Social and Economic Studies, Vol. 10, 1961, S. 113-127
- Lin, V. T. C.: Adult Education in Red China. In: Adult Education, Vol. 14, 1963/64, S. 240-252
- Lin Feng: All-out Effort in Cultural Revolution to Promote Education among Worker-Peasant Masses and Labor Performance by Intellectuals. In: Stewart Fraser (Hrsg.), Chinese Communist Education: Records of the First Decade. Nashville, Tenn., 1965, S. 376-385

- Linné, B.: Survey on Adult Literacy Work in Kenya.  
In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971,  
No. 1, S. 38-43
- Lipset, Seymour Martin: Some Social Requisites of Democracy:  
Economic Development and Political  
Legitimacy. In: American Political  
Science Review, Vol. 53, 1959, S. 69-105
- Derselbe: Political Man: The Social Bases of Poli-  
tics. New York 1963
- Lipset, Seymour Martin und  
Reinhard Bendix: Social Mobility in Industrial Society.  
London-Melbourne-Toronto 1959
- "The Literacy Campaign in  
Indonesia in 1953". In: Fundamental and Adult Education,  
Vol. 5, 1953, S. 127-130
- "Literacy Projects". In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72a, No. 4,  
S. 93-106
- Dasselbe: In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72 b,  
No. 5, S. 102-120
- Dasselbe: In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72 c,  
No. 6, S. 85-105
- Lorenzetto, Anna und  
Karel Neijls: Methods and Means Utilized in Cuba to  
Eliminate Illiteracy. UNESCO Report,  
Ministry of Education, Havana 1965
- Luke, Robert A: Operation Alphabet: Literacy through  
Television. In: International Journal  
of Adult and Youth Education, Vol. 16,  
1964, S. 11-14
- McClelland, David C.: Does Education Accelerate Economic  
Growth? In: Economic Development and  
Cultural Change, Vol. 14, 1965/66,  
S. 257-278
- Derselbe: Die Leistungsgesellschaft. Stuttgart-  
Berlin-Köln-Mainz 1966
- McLeish, John: Adult Motives: Education and Propaganda.  
In: International Journal of Adult and  
Youth Education, Vol. 12, 1960, S. 135-  
138



- Maddison, John: Radio and Television in Literacy: A Survey of the Use of the Broadcasting Media in Combating Illiteracy among Adults. UNESCO, Reports and Papers on Mass Communication, No. 62, Paris 1971
- Maheu, René: Eradicating Illiteracy: The United Nations' War on Ignorance. In: Education Panorama, Vol. 6, 1964 a, No. 1, S. 2
- Derselbe: Der Kampf gegen das Analphabetentum: Die dringlichste Aufgabe unserer Generation. In: UNESCO-Kurier, Vol. 5, 1964 b, No. 10, S. 2-6
- Maillard, Jean-Pierre: Malagasy Youth and Adult Education Problems in Madagascar. In: International Journal of Adult and Youth Education, Vol. 14, 1962, No. 2, S. 96-100
- Manshard, Walther: Afrika - Südlich der Sahara. Fischer Länderkunde, Bd. 5, Frankfurt/M. 1970
- Marquardt, William F. und Richard W. Cortright: Review of Contemporary Research on Literacy and Adult Education in Latin America. In: Latin American Research Review, Vol. 3, 1968, No. 3, S. 47-69
- Martadidjaja, P. S.: A New Approach to Adult Literacy. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 1, S. 93-97
- Martin, D.: Together We Learn. In: Literacy Discussion, Vol. 1, 1970, No. 2, S. 8-13
- Mathur, V. S.: Education and the Future of India. Ambala, Indien, o.J. (1962?)
- Mead, Margaret (Hrsg.): Cultural Patterns and Technical Change: A Manual Prepared by the World Federation for Mental Health. UNESCO, Paris 1953
- Meier, R. L.: The Measurement of Social Change: Proceedings of the Western Joint Computer Conference. San Francisco 1959
- Mendez, Juan: Chronischer Hungerzustand in Pernambuco. In: Stuttgarter Zeitung, 2. Okt. 1971, No. 227, S. 73

- Mensching, Gustav: Der Glaube an Zukunft und Fortschritt in den großen Religionen. In: Horst Reimann und Ernst Wilhelm Müller (Hrsg.), Entwicklung und Fortschritt: Soziologische und ethnologische Aspekte des sozialkulturellen Wandels - Wilhelm Emil Mühlmann zum 65. Geburtstag. Tübingen 1969, S. 289-302
- Mertin, Joachim: Das Dorfentwicklungsprogramm als Methode des Wirtschaftsaufbaus für das ländliche Indien. Stuttgart 1962
- Mezirow, Jack D.: Dynamics of Community Development. New York 1963
- Mies, Maria: Kulturanomie als Folge der westlichen Bildung. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 13. Jg., 1972, No. 5, S.19-20
- Ministry of Education (Indien): Report of the Education Commission 1964-66: Education and National Development. Delhi 1966
- Ministry of Education (Thailand): Adult Education in Thailand 1972. Bangkok 1972 a
- Ministry of Education (Thailand): Functional Literacy and Family Life Education Program. Bangkok 1972 b
- Ministry of Education and Youth Services (Indien): Report on Gram Shikshan Mohim of Maharashtra. Faridabad 1969
- Moreira, J. Roberto: Rural Education and Socioeconomic Development in Brazil. In: Rural Sociology, Vol. 25, 1960, S. 38-50
- Morgaut, M.: Cinq Années de Psychologies Africaines. In: Etudes Tiers-Monde, 1962
- Moschtaghi, Huschang: Erziehungswesen im Iran zwischen Tradition und Modernität. Diss., Freiburg 1969
- Moss, Louis: The Evaluation of Fundamental Education. In: International Social Science Bulletin, Vol. 7, 1955, S. 398-417
- Mourad, F.: Literacy Teachers in the Algerian Functional Literacy Project. In: Literacy Discussion, Vol. 2, 1971, No. 2, S. 149-157
- Mudaliar, A. Lakshmanaswami: Education in India. Bombay 1960

- Müller-Krüger, Theodor (Hrsg.): Indonesia Raja: Antlitz einer großen Inselwelt. Bad Salzfluß 1966
- Mwendar, M.: Adult Education through Radio and Television. In: Community Development Bulletin, Vol. 15, 1963, No. 1, S. 13-19
- Myint, H.: Education and Economic Development. In: Social and Economic Studies, Vol. 14, 1965, S. 8-20
- Myrdal, Gunnar: Asian Drama: An Inquiry into the Poverty of Nations. 3 Bde., New York 1968
- Derselbe: Politisches Manifest über die Armut in der Welt. Gekürzte Ausg., Suhrkamp Taschenbuch, No. 40, Frankfurt/M. 1972
- Naik, J.P.: Educational Planning in India. New Delhi 1965
- Nannetti, Guillermo: The Latin American Fundamental Education Press. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959, S. 213-233
- Natkom, J.: Lehrerinnen in Uniform: Israels Kampf gegen das Analphabetentum. In: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 5, S. 6-8
- Neijs, Karel: Literacy Teaching for Adults: A Study. South Pacific Commission, Technical Paper No. 72, Nouméa, New Caledonia, 1954
- Derselbe: Literacy Primers: Construction, Evaluation and Use. UNESCO Manuals on Adult and Youth Education, No. 2, Paris 1961
- Neurath, Paul: Aus der Rundfunkarbeit in Indien. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Der Beitrag der Massenmedien zur Erziehungsarbeit in den Entwicklungsländern. Hannover 1960, S. 53-76
- N.F.E.C.: (National Fundamental Education Centre) Village Meeting Places and Community (Social Education) Centres: An Inquiry in Mehrauli Block, Delhi. Faridabad 1961
- Dasselbe (Hrsg.): Adult Literacy: Report of the Seminar on Literacy, Organized by the National Fundamental Education Centre, from April 19 to 26, 1962. Delhi 1962

- Nichols, Jennie: Illiteracy and Operative Training in Industry. In: News Bulletin (Adult Literacy Committee, Sunderland College of Education), 1971, No. 3, S. 7-11
- Niemi, J. A. und C. V. Davison: The Adult Literacy Teacher: A Model for the Analysis of Training. In: Indian Journal of Adult Education, Vol. 32, 1971, No. 7, S. 5-7
- Nitsch, Manfred: Fundamental Integral Education: Radio Schools in Latin America. In: Comparative Education Review, Vol. 8, 1964, S. 340-343
- Notebaart, J. C.: Literacy Primers. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 3, 1951, S. 79-81
- Ockhardt, Heinz: Erwachsenenbildung in Afrika ganz anders. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 11.Jg., 1970, No. 8, S. 42-43
- Ogunsheye, Ayo: Nigeria. In: James S. Coleman (Hrsg.), Education and Political Development. Princeton, N.J., 1965, S. 123-143
- O'Kelly, Elizabeth: Adult Education in the British Cameroons. In: Oversea Education, Vol. 31, 1959/60, S. 24-27
- Op't Land, Cornelis: Social Research and Literacy Campaigns. In: International Review of Education, Vol. 9, 1963/64, S. 418-429
- Paiva e Souza, Alfredina de: A Brazilian Experiment. In: Education Panorama, Vol. 7, 1965, No. 1, S. 24-25
- Parolkar, J. S.: Education of Young Farmers and Its Impact on Agricultural Production. In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72, No. 6, S. 58-62
- Parsons, Talcott: The Social System. Glencoe, Ill., 1952
- Parsons, Talcott und Neil J. Smelser: Economy and Society: A Study in the Integration of Economic and Social Theory. London 1956
- Paul, Sigrid: Alphabetisierung. In: Hans Besters und Ernst E. Boesch (Hrsg.), Entwicklungs politik: Handbuch und Lexikon. Stuttgart-Berlin-Mainz 1966, S. 964-967

- Pauvert, Jean-Claude: Tendences Actuelles de l'Education des Adultes dans les Etats Africains d'Expression Française. In: Etudes Tiers-Monde: Afrique Noir, 1962, S. 7-38
- Perry, Joseph A., Jr.: Phonemics and Literacy. In: Literacy Discussion, Vol. 3, 1972, No. 2, S. 188-195
- Pfeffer, Karl Heinz: Die Entwicklungsländer in soziologischer Sicht: Soziologische Aspekte der wirtschaftlichen Entwicklung. Hamburg 1967
- Derselbe: Costa Rica - Hochentwickeltes Entwicklungsland: Alphabetisierung und Urbanisierung als Maßstäbe der sozialen Entwicklung. Dortmund 1968
- Phillips, H. M.: Trends in Educational Expansion in Developing Countries. In: George Z.F. Bereday, Joseph A. Lauwerys und Mark Blaug (Hrsg.), Educational Planning: The World Year Book of Education 1967. London 1967, S. 382-396
- Derselbe: Literacy and Development. UNESCO, Paris 1970
- Platt, William J.: Educating for Development. UNESCO, International Education Year Special Unit, No. 5, Paris 1970
- Prosser, Roy: Adult Education for Developing Countries. Nairobi 1967
- Puglisi, Maria Grazia: Telescuola. In: International Review of Education, Vol. 13, 1967, S. 70-74
- Qubain, Fahim I.: Education and Science in the Arab World. Baltimore, Md., 1966
- "Radio and Television". Sonderthema in: Literacy Discussion, Vol. 1, 1970, No. 2
- Radke, Detlef: Die Förderung des Wirtschaftswachstums in Entwicklungsländern durch eine ökonomisch konzipierte Bildungsplanung. Diss., Bochum 1970
- Rao, S. V.: Some Notes on Adult Education in the Sudan. In: International Journal of Adult and Youth Education, Vol. 15, 1963, S. 116-119

- Rao, V. K. R. V.: Adult Education: A Challenge and Opportunity. New Delhi 1970 a
- Derselbe: Adult Education and National Development. New Delhi 1970 b
- Derselbe: Presidential Address at the First Meeting of the National Board of Adult Education. New Delhi 1970 c
- Raphaeli, Nimrod: Education and Political Development in Southern Nigeria. In: Civilisations, Vol. 16, 1966, S. 67-80
- Rauf, Abdur: West Pakistan: Rural Education and Development. Honolulu 1970
- Rausch, Renate,  
Ulrich Fanger und  
Volker Lühr: Probleme der Erwachsenenbildung in Zentralamerika. Stuttgart 1970
- Read, Margaret: Education and Social Change in Tropical Areas. London 1955
- Recum, Hasso von: Bildungsplanung in Entwicklungsländern: Die Regionalpläne der UNESCO für Afrika, Asien und Lateinamerika. Frankfurt/M. 1963
- Derselbe (Hrsg. und Übers.): Perspektiven der Bildungsplanung: Bildung im Blickfeld von Wirtschaft und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1967 (Ausgewählte Kapitel aus: UNESCO (Hrsg.), Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris 1964 b)
- Derselbe: Aspekte der Bildungsökonomie. Neuwied-Berlin 1969
- Redjali, Simin Mostafavi und  
Mohammed Ali Toussi: The Education Corps in Iran: A New Experiment in the Expansion of Education. In: George Z.F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965. London 1965, S. 399-406
- Reimann, Horst und  
Ernst Wilhelm Müller (Hrsg.): Entwicklung und Fortschritt: Soziologische und ethnologische Aspekte des sozialkulturellen Wandels - Wilhelm Emil Mühlmann zum 65. Geburtstag. Tübingen 1969



- Remiche, Anne: La Campagne d'Alphabétisation en Tunisie et Sa Réalisation dans un Village. Liège o.J.
- Research Training and Production Centre: Materials for New Literates. New Delhi 1958
- Richards, Charles G. (Hrsg.): The Provision of Popular Reading Materials: A Collection of Studies and Technical Papers. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959
- Richter, Horst: Zwei Jahre nach Teheran: Zwischenbilanz des Alphabetisierungsprogramms der UNESCO. In: Kulturarbeit, Vol. 19, 1967, S. 185-196
- Riesman, David, Reuel Denney und Nathan Glazer: Die einsame Masse: Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Rowohlt's deutsche Enzyklopädie, No. 72/73, München 1958
- Rivenc, Paul: L'Alphabétisation des Adultes et Leur Formation Professionnelle. In: Tiers-Monde, Vol. 1, 1960, S. 221-233
- Roberts, Bruce: The Organization and Administration of a Literature Bureau. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, Paris 1959, S. 93-165
- Roberts, D.B.: Types of Organization in Adult and Mass Literacy Work. South Pacific Commission, Technical Paper No. 32, Nouméa, New Caledonia, 1952
- Robock, Stefan H.: Brazil's Developing Northeast: A Study of Regional Planning and Foreign Aid. Washington, D.C., 1963
- Röhrs, Hermann: Afrika: Bildungsprobleme eines Kontinents. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1971
- Rogers, Everett M.: Diffusion of Innovations. New York-London 1962
- Derselbe: Mass Media Exposure and Modernization among Colombian Peasants. In: Public Opinion Quarterly, Vol. 29, 1965, S. 614-625

- Rogers, Everett M.:  
(in Association with  
Lynne Svenning)
- Rogers, Everett M. und  
William Herzog:
- Rosier, Alfred:
- Roy, Nikhil Ranjan:
- Ryan, Bryce:
- Santiago, Antonio P. und  
Conception E. Madayag:
- Sautoy, Peter du:
- Derselbe:
- Derselbe:
- Sauvy, Alfred:
- Scharf, Traute:
- Modernization among Peasants: The Impact  
of Communication. New York 1969
- Functional Literacy among Colombian  
Peasants. In: Economic Development and  
Cultural Change, Vol. 14, 1965, S. 190-  
203
- The Explosion in World Population.  
In: George Z. F. Bereday und Joseph A.  
Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion:  
The World Year Book of Education 1965.  
London 1965, S. 81-97
- Adult Education in India and Abroad.  
New Delhi 1967
- The Dilemmas of Education in Ceylon.  
In: Comparative Education Review, Vol. 4,  
1960, S. 83-92
- The Lead Sentence Approach: Literacy  
Education with Family Life Planning  
Content. In: Literacy Discussion, Vol. 3,  
1972, No. 1, S. 111-119
- Community Development in Ghana. London  
1958
- Educating Grandmothers. In: International  
Journal of Adult and Youth Education,  
Vol. 12, 1960, S. 200-203
- The Planning and Organization of Adult  
Literacy Programmes in Africa. UNESCO  
Manuals on Adult and Youth Education,  
No. 4, Paris 1966
- Soziale Aspekte der Bildungsplanung,  
In: Hasso von Recum (Hrsg.), Perspekti-  
ven der Bildungsplanung: Bildung im Blick-  
feld von Wirtschaft und Gesellschaft.  
Frankfurt/M. 1967, S. 87-102
- Die Bedeutung von Bildung und Erziehung  
für die wirtschaftliche Entwicklung.  
In: Schmollers Jahrbuch für Gesetzgebung,  
Verwaltung und Volkswirtschaft, Vol. 85,  
1965, II, S. 525-547

- Schirmer, Peter: Darstellung und Beurteilung des Verstädterungsprozesses in den Entwicklungsländern. In: Ders. und Raimund Teismann, Aspekte des Verstädterungsprozesses in Entwicklungsländern. Göttingen 1968, S. 1-32
- Schirmer, Peter und Raimund Teismann: Aspekte des Verstädterungsprozesses in Entwicklungsländern. Göttingen 1968
- "Schüler als Lehrer für Erwachsene". In: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 15, S. 4
- "Schulfunk für Erwachsene im Senegal". In UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 8, S. 4-5
- Schultz, Theodore W.: Transforming Traditional Agriculture. New Haven-London 1964
- Schuman, Howard, Alex Inkeles und David H. Smith: Some Social Psychological Effects and Noneffects of Literacy in a New Nation. In: Economic Development and Cultural Change, Vol. 16, 1967/68, S. 1-14
- Schwittmann, Dieter: Theorien der Lern- und Denkmotivierung, Teil 2: Leistungsmotivation. Vervielfältigtes Manuskript, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen 1971
- Seaman, Don F., Emmett T. Kohler: Adult Basic Education in Mississippi: An Evaluation. State Department of Education and the Bureau of Educational Research, Mississippi State University, Mississippi 1969
- Seers, Dudley (Hrsg.): Cuba: The Economic and Social Revolution. Chapel Hill, N. C., 1964
- Shaw, E. C.: Reaching New Readers in Rural Areas. Lucknow 1970
- Shoup, Carl S.: The Fiscal System of Venezuela. Baltimore 1959
- Shrimali, K. L.: Education in Changing India. London 1965

- Simmons, John L.: Towards an Evaluation of Literacy and Adult Education in a Developing Country: A Pilot Study. Harvard University, Department of Economics, and Graduate School of Education, Cambridge, Mass., Sept. 1970 (Mimeo)
- Simmons, John L. und James Allman: Education des Adultes et Niveau d'Alphabétisation dans un Village Tunisien. In: Revue Tunisienne de Sciences Sociales, Vol. 8, 1971, No. 24, S. 185-227
- Simpson, Dick: The Congruence of the Political, Social and Economic Aspects of Development. In: International Development Review, Vol. 6, 1964, No. 2, S. 21-25
- Simson, Uwe: Ein Problem der Bildungshilfe: Die Modernisierung des Lehrstils. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 13. Jg., 1972, No. 4, S. 18
- Singh, T. R.: Literacy in Two Indian Villages. In: Literacy Discussion, Vol. 1, 1970, No. 3, S. 111-121
- Siqueira, T. N.: Modern Indian Education. London-Calcutta 1960
- Sleight, G. F.,  
A. T. Peacock,  
T. Ramosaco,  
L. Ravet und  
G. Trantman: A Survey of Education within the Framework of Social and Economic Development in Afghanistan. UNESCO, Paris 1962
- Smelser, Neil J.: The Modernization of Social Relations. In: Myron Weiner (Hrsg.), Modernization: The Dynamics of Growth. New York-London 1966, S. 110-121
- Smith, Donald Eugene (Hrsg.): Religion, Politics, and Social Change in the Third World. New York-London 1971
- Smith, E.W.: Adult Literacy in Western Uganda. In: Oversea Education, Vol. 29, 1957, No. 1, S. 25-29
- Spaulding, Seth: Research on Communication through Printed Materials. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, 1959 a, S. 237-253

- Spaulding, Seth: Factors Influencing the Effectiveness of Fundamental Education Reading Materials. In: Charles G. Richards (Hrsg.), The Provision of Popular Reading Materials. UNESCO Monographs on Fundamental Education, No. 12, 1959 b, S. 254-261
- Splittler, Gerd: Bildung im Busch. In: Entwicklung und Zusammenarbeit, 11. Jg., 1970, No. 6/7, S. 16-18
- Srinivas, M. N.: Caste in Modern India and Other Essays. Bombay 1962
- Stucken, Rudolf: Der "Circulus Vitiosus" der Armut in Entwicklungsländern. In: Hans Besters und Ernst E. Boesch (Hrsg.), Entwicklungspolitik: Handbuch und Lexikon. Stuttgart-Berlin-Mainz 1966, S. 53-70
- "Summaries of Evaluations of Literacy Projects". In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72, No. 5, S. 121-127
- Széll, György: Die Alphabetisierungsbestrebungen in Algerien. In: Afrika heute, 1967, No. 20, S. 296-299
- Teismann, Raimund: Die Verstädterung in Lateinamerika. In: Peter Schirmer und Raimund Teismann, Aspekte des Verstädterungsprozesses in Entwicklungsländern. Göttingen 1968, S. 33-62
- Terrisse, André: Combating Illiteracy in a French West Africa Project. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 4, 1952, No. 4, S. 32-35
- Thapar, Romesh: Visual Aids in Fundamental Education and Community Development: Report on the UNESCO Regional Seminar in South and Southeast Asia, Held in New Delhi, India, 8-27, Sept. 1958. UNESCO, Paris 1959
- Thut, I. N.: Economic, Social, and Administrative Difficulties in Expanding Education. In: George Z.F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965. London 1965, S. 98-110
- Topuz, Hifzi: Creation of a Rural Press for the Newly-literate. In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72, No. 4, S. 87-92

- Tumin, Melvin M. und  
Arnold S. Feldman: Status, Perspective and Achievement:  
Education and Class Structure in Puerto  
Rico. In: American Sociological Review,  
Vol. 21, 1956, S. 464-472
- Tunisia Seminar: Report on Training in the Functional  
Literacy Setting. In: Literacy Discussion,  
Vol. 1, 1970, No. 4, S. 103-112
- Turkia, Rauni: Adult Education for Tunisian Women.  
In: International Journal of Adult and  
Youth Education, Vol. 14, 1962, S. 120-  
124
- Twain, Mark: Gesammelte Werke in fünf Bänden. Bd. 5,  
München 1967
- UNESCO (Hrsg.): Visual Aids in Fundamental Education:  
Some Personal Experiences. Paris 1952
- Dieselbe: Compulsory Education in South Asia and  
the Pacific: Report of the Bombay Con-  
ference, Dec. 1952. Studies on Compulsory  
Education, No. 13, Paris 1954
- Dieselbe: Experiments in Fundamental Education in  
French African Territories. In: Educa-  
tional Studies and Documents, Jan. 1955,  
No. 9
- Dieselbe: L'Analphabétisme dans le Monde au Milieu  
du XXe Siècle: Etude Statistique. Mono-  
graphies sur l'Education de Base, No. 11,  
Paris 1957 a
- Dieselbe: Periodicals for New Literates: Seven Case  
Histories. Reports and Papers on Mass  
Communication, No. 24, Paris 1957 b
- Dieselbe: Recommendation Concerning the Internatio-  
nal Standardization of Educational Stati-  
stics Adopted by the General Conference  
of UNESCO at Its 10th Session. Manual of  
Educational Statistics, Paris 1961 a,  
S. 233-241
- Dieselbe: Mass Media in the Developing Countries:  
A UNESCO Report to the United Nations.  
Paris 1961 b
- Dieselbe: World Campaign for Universal Literacy:  
Request Addressed to UNESCO by the General  
Assembly of the United Nations at Its 16th  
Session. Paris 1962



- UNESCO: Social Education through Television: An All-India Radio - UNESCO Pilot Project. Reports and Papers on Mass Communication, No. 38, Paris 1963
- Dieselbe: Programme Mondial d'Alphabétisation. Paris 1964 a (mimeo)
- Dieselbe (Hrsg.): Economic and Social Aspects of Educational Planning. Paris 1964 b
- Dieselbe: Literacy as a Factor in Development: World Congress of Ministers of Education on the Eradication of Illiteracy, Teheran 8-19 Sept. 1965. Paris 1965 (mimeo)
- Dieselbe: Congrès Mondial des Ministres de l'Education sur l'Elimination de l'Analphabétisme, Teheran 8-19 Sept. 1965: Rapport Final. Paris 1966
- Dieselbe: Literacy 1965-1967. Paris 1968 a
- Dieselbe: Literacy Projects Carried out by Non-Governmental Organizations. Paris 1968 b
- Dieselbe: Work-Oriented Adult Literacy Project - The Taj Group: Brief Account of a Functional Literacy Experiment in a Textile Factory. Isfahan 1968/69
- Dieselbe: Round Table of Bankers, Economists and Financiers on Literacy, Rome, 11-14 Febr. 1969: Final Report. Paris 1969 a
- Dieselbe: (Regional Office for Education in Asia) Literacy and Development: Introduction to Functional Literacy. Bangkok 1969 b
- Dieselbe: Literacy 1967-1969: Progress Achieved in Literacy throughout the World. Paris 1970 a
- Dieselbe: Functional Literacy: Why and How. Paris 1970 b
- Dieselbe: Functional Literacy as a Factor in Development. International Education Year Special Unit, No. 1, Paris 1970 c
- Dieselbe: Provisional Assessment of the Experimental World Literacy Programme. In: Literacy Newsletter, 1971 a, No. 1, S. 1-9

- UNESCO: As Shown by an Evaluation Study in India Functional Literacy Contributes to the Adoption of Improved Agricultural Practices. In: Literacy Newsletter, 1971 b, No. 2, S. 3
- Dieselbe: The Training of Literacy Instructors: Functional Literacy Pilot Project in Madagascar. In: Literacy Newsletter, 1971 c, No. 2, Beilage No. 4
- Dieselbe: Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project in Mali. In: Literacy Newsletter, 1971 d, No. 4, Beilage No. 6
- Dieselbe: Literacy as a Component of Population/Family Planning Programmes. In: Literacy Work, Vol. 1, 1971/72, No. 6, S. 31-39
- Dieselbe: Literacy 1969-1971: Progress Achieved in Literacy throughout the World. Paris 1972 a
- Dieselbe: Work-Oriented Adult Literacy Pilot Project in Iran - The Place and Role of Mathematics Teaching in Functional Literacy: The Iranian Experiment. In: Literacy Newsletter, 1972 b, No. 1, Beilage No. 7
- Dieselbe: Practical Guide to Functional Literacy: A Method of Training for Development. Paris 1973
- Dieselbe: Evaluation of Experimental Literacy Projects. Provisional Publication, Manual on Adult and Youth Education, Paris o.J. (1970?)
- UNESCO/IBE: (International Bureau of Education) International Yearbook of Education 1969. Paris-Genf 1969
- UNESCO/N. I.C.D.: (National Institute of Community Development) The Impact of Communication on Rural Development. Hyderabad 1969
- University of Bombay: Relationship between Literacy and Economic Productivity of Industrial Workers in Bombay: A Sociological Analysis. Unpublished Draft Report, Bombay o.J.

- Vaizey, John und  
Michael Debeauvais: Economic Aspects of Educational Development. In: A. H. Halsey, Jean Floud und C. Arnold Anderson (Hrsg.), Education, Economy, and Society: A Reader in the Sociology of Education. 4. Aufl., New York-London 1968, S. 37-49
- Valderrama, Fernando: Literacy Work in Tunisia. In: International Journal of Adult and Youth Education, Vol. 14, 1962, S. 12-22
- Derselbe: Die Menschen "am Rande der Schrift". In: UNESCO-Kurier, Vol. 9, 1968, No. 4, S. 2-6
- Vanter, Warner: The War against Ignorance in Northern Nigeria. In: Oversea Education, Vol. 32, 1961, S. 174-177
- Velit, Carlos: The Literacy Campaign in Peru: The Educational and Social Problem of Illiteracy. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 10, 1958, S. 167-169
- Venezky, Richard L.: Principles for the Design of Practical Writing Systems. In: Anthropological Linguistics, Vol. 12, 1970, No. 7, S. 256-270
- Vera, Oscar: The Educational Situation and Requirements in Latin America. In: Egbert de Vries und José Medina Echavarría (Hrsg.), Social Aspects of Economic Development in Latin America, Vol. 1, UNESCO, Paris 1963
- Versluys, J. D. N.: Introduction. In: Literacy Discussion, Vol. 1, 1970, No. 3 (Sonderthema: Literacy Research), S. 3-18
- Viscusi, Margo: Literacy for Working: Functional Literacy in Rural Tanzania. UNESCO, Educational Studies and Documents (New Series), No. 5, Paris 1971
- Vries, Egbert de: Der gesellschaftliche Einfluß des Christentums in Entwicklungsländern. In: Hans Besters und Ernst E. Boesch (Hrsg.), Entwicklungspolitik: Handbuch und Lexikon. Stuttgart-Berlin-Mainz 1966, S. 205-242

- "Weapon Against Illiteracy". In: China Reconstructs, Vol. 1, 1952, No. 5, S. 49-51
- Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. 3 Bde., 3. Aufl., Tübingen 1963
- Weiler, Hans N. (Hrsg.): Erziehung und Politik in Nigeria. Freiburg 1964
- Weiler, Hans N.,  
Hans-Dieter Evers,  
Theodor Hanf und  
Dagmar Gräfin Bernstorff: Erziehungswesen im sozialen Wandel: Ghana, Ceylon, Libanon, Indien. Freiburg 1962
- Weiner, Myron (Hrsg.): Modernization: The Dynamics of Growth. New York 1966
- "Weltweite Fortschritte im Erziehungswesen: 88 UNESCO-Mitgliedsstaaten berichten". Teil 1 in: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 22, S. 6-11  
(Teil 2 in: UNESCO-Dienst, Vol. 12, 1965, No. 23, S. 9-14)
- Wharton, Clifton R., Jr.: Education and Agricultural Growth: The Role of Education in Early-Stage Agriculture. In: C. Arnold Anderson und Mary Jean Bowman (Hrsg.), Education and Economic Development. Chicago, Ill., 1965, S. 202-228
- Wilgus, A. Curtis (Hrsg.): The Caribbean: Contemporary Education. Gainesville, Fla., 1960
- Williams, Norman Lloyd: Teaching to Read by Radio. In: Fundamental and Adult Education, Vol. 7, 1955, S. 147-153
- Williams, T. David: Some Economic Implications of the Education Explosion in Ghana. In: George Z.F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965, London 1965, S. 479-494
- Wise, Colin G.: Plantation Literacy Classes. In: Oversea Education, Vol. 31, 1959/60, S. 77-85 und 112-119

- World Education (Inc.): A Functional Literacy Project in the Changwats of Lampang and Prae in Thailand. New York 1970
- Dasselbe: Literacy and Family Planning. New York 1971 a
- Dasselbe: Workshop on Literacy/Population/Family Planning Education: Report of Near East/South Asia/Far East Workshop Held in Delhi and Lucknow, India, 18 Apr. to 2 May 1970. 2nd Printing, New York 1971 b
- Dasselbe: The Esfahan Seminar: Preliminary Report of a Regional Seminar on Functional Literacy and Family Planning Education, Held in Esfahan, Iran, Apr. to May 6, 1971. New York 1971 c
- Dasselbe: The Thailand Project: An Innovative Program in Functional Literacy and Family Life Planning. In: World Education Projects, No. 1, May 1973
- "A World Literacy Programme". In: UNESCO-Chronicle, Vol. 10, 1964, S. 322-326
- Wurzbacher, Gerhard (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen: Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation aus der Sicht von Soziologie, Psychologie, Arbeitswissenschaft, Medizin, Pädagogik, Sozialarbeit, Kriminologie, Politologie. Stuttgart 1963
- Derselbe: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation. In: Ders. (Hrsg.), Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart 1963, S. 1-34
- Derselbe: Methodologische Probleme und Gesichtspunkte bei der Erforschung des soziokulturellen Wandels. In: Horst Reimann und Ernst Wilhelm Müller (Hrsg.), Entwicklung und Fortschritt: Soziologische und ethnologische Aspekte des sozialkulturellen Wandels - Wilhelm Emil Mühlmann zum 65. Geburtstag. Tübingen 1969, S. 95-106
- Yang Kwang Teh: A Village Learns to Read. In: China Reconstructs, Vol. 6, 1957, No. 9, S. 6-8

- Yeld, Rachel: Education amongst Women and Girls in the Kebbi Emirate of Northern Nigeria. In: Hans N. Weiler (Hrsg.), *Erziehung und Politik in Nigeria*. Freiburg 1964, S. 65-79
- Yen, Y. C. und Y. H. Gwee: Primary and Mass Education in Malaysia. In: George Z. F. Bereday und Joseph A. Lauwerys (Hrsg.), *The Education Explosion: The World Year Book of Education 1965*. London 1965, S. 407-419
- Young, John E. de und Chester L. Hunt: Communication Channels and Functional Literacy in the Philippine Barrio. In: *Journal of Asian Studies*, Vol. 22, 1962/63, S. 67-77
- Young, R. R.: Central, Local, and Voluntary Initiative. In: L.J. Lewis und M. Wrong (Hrsg.), *Towards a Literate Africa*. London 1948, S. 45-49
- Young, T. R.: Adult Literacy in Kenya. In: *Oversea Education*, Vol. 31, 1959/60, No. 1, S. 37-41
- Yusif, Hassan Ahmed: Training for Adult Education in the Sudan. In: *Fundamental and Adult Education*, Vol. 5, 1953, S. 4-8
- Zack, Arnold: Labor Training in Developing Countries: A Challenge in Responsible Democracy. New York-London 1964
- Zapf, Wolfgang (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln-Berlin 1969
- Zischka, Anton: Welt ohne Analphabeten: Probleme und Möglichkeiten der Bildungshilfe. Gütersloh 1964
- Zollschan, George K. und Walter Hirsch (Hrsg.): Explorations in Social Change. New York 1964



## L e b e n s l a u f

Ich wurde am 2. November 1943 als Sohn von Alfred Schindele und seiner Ehefrau Anneliese in Horb/Neckar geboren. Mein Vater ist heute als Oberingenieur und Konstruktionsleiter in einer Stuttgarter Strickmaschinenfabrik tätig. Nach vier Jahren Grundschule besuchte ich von 1954 bis 1963 das Gymnasium in Stuttgart-Untertürkheim, an dem ich die Reifeprüfung ablegte. Meine wissenschaftliche Ausbildung begann ich in Tübingen und Heidelberg, wo ich insgesamt vier Semester Psychologie studierte. An der Universität Erlangen-Nürnberg wandte ich mich danach dem Studium der Sozialwissenschaften zu und legte dort nach sieben weiteren Semestern im Mai 1969 die Diplomprüfung für Sozialwirte ab. Von Dezember 1969 bis April 1972 war ich am Deutschen Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen als wissenschaftlicher Referent im Bereich der empirischen Bildungsforschung tätig. Neben dieser beruflichen Tätigkeit begann ich im März 1971 mit der Arbeit an meiner Dissertation, der ich mich seit Bewilligung eines Promotionsstipendiums im Mai 1972 voll widmen konnte. Durch eine drei-monatige Studienreise durch Südostasien im Winter 1972/73 war es mir möglich, Einblicke in die realen Probleme der Entwicklungsländer im allgemeinen und der Alphabetisierungsarbeit im speziellen zu gewinnen.











**Offseindruck-Fotodruck**

J. Hoog, 8520 Erlangen, Hauptstr. 109 (Nähe Martin-Luther-Platz) Tel. 22990